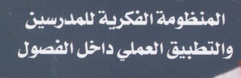
التعليم من خلال اللّعب



تأليف: نيڤيل بينت - ليز وود - سو روجرز
الترجمة باعتماد د/خالد العامري





التعليم من خلال اللعب

Teaching Through Play

By: Neville Bennett - Liz Wood - Sue Rogers

الناشر: دار الفاروق للنشر والتوزيع

العنوان: ٣ شارع منصور – المبتديان – متفرع من شارع مجلس الشعب بجوار محطة مترو سعد زغلول – القاهرة – مصر

تليفون: ٢٧٩٤٤٥١٥ (٠٠٢٠٢) – ٢٧٩٤٣٢٠٣ (٠٠٢٠٢)

فاكس: ٢٧٩٤٣٦٤٣ (٠٠٢٠٢)

فهرسة أثناء النشر/ إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية. إدارة الشئون الفنية.

بينت، نيڤيل.

التعليم من خلال اللعب؛ تأليف نيڤيل بينت – ليز وود – سو روچرز؛ الترجمة باعتماد د/ خالد العامري – ط١. – القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، [٢٠٠٩] ٢٦٤ ص؛ ٢٢ سم./١٢/

تدمك: 977-408-831-X

رقم الإيداع: ٢٠٠٨/٢٢١٠٧

١- تعليم الأطفال

أ – ليز وود (مؤلف مشارك)

ب – سو روچرز (مؤلف مشارك)

جـ – العامري، خالد (مترجم)

د – العنوان

ديوي: ٣٧٢,٢١٨

الطبعة العربية: ٢٠٠٩

الطبعة الأجنبية: ٢٠٠١

صدرت هذه الطبعة باتفاقية نشر خاصة بين:

الناشر  و 

مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم غير مسئولة عن آراء المؤلف وأفكاره، وتعبر الآراء الواردة في هذا الكتاب عن وجهة نظر المؤلف وليس بالضرورة عن رأي المؤسس.

---

www.darelfarouk.com.eg

التعليم من خلال اللعب





لشراء منتجاتنا عبر الإنترنت
دون الحاجة لبطاقة ائتمان
www.dfa.elnoor.com

للتواصل عبر الإنترنت
markting@darelfarouk.com.eg

رسالة مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم

عزيزي القارئ،

في عصر يتسم بالمعرفة والمعلوماتية والانفتاح على الآخر، تنظر مؤسسة محمد ابن راشد آل مكتوم إلى الترجمة على أنها الوسيلة المثلى لاستيعاب المعارف العالمية، فهي من أهم أدوات النهضة المنشودة. وتؤمن المؤسسة بأن إحياء حركة الترجمة، وجعلها محركًا فاعلًا من محركات التنمية واقتصاد المعرفة في الوطن العربي، مشروع بالغ الأهمية ولا ينبغي الإمعان في تأخيره.

فمتوسط ما تترجمه المؤسسات الثقافية ودور النشر العربية مجتمعة، في العام الواحد، لا يتعدى كتابًا واحدًا لكل مليون شخص، بينما تترجم دول منفردة في العالم أضعاف ما تترجمه الدول العربية جميعها.

أطلقت المؤسسة برنامج «ترجم»، بهدف إثراء المكتبة العربية بأفضل ما قدّمه الفكر العالمي من معارف وعلوم، عبر نقلها إلى العربية، والعمل على إظهار الوجه الحضاري للأمة عن طريق ترجمة الإبداعات العربية إلى لغات العالم.

ومن التباشير الأولى لهذا البرنامج إطلاق خطة لترجمة ألف كتاب من اللغات العالمية إلى اللغة العربية خلال ثلاث سنوات، أي بمعدل كتاب في اليوم الواحد.

وتأمل مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم في أن يكون هذا البرنامج الاستراتيجي تجسيدا عملياً لرسالة المؤسسة المتمثلة في تمكين الأجيال القادمة من ابتكار وتطوير حلول مستدامة لمواجهة التحديات، عن طريق نشر المعرفة، ورعاية الأفكار الخلاقة التي تقود إلى إبداعات حقيقية، إضافة إلى بناء جسور الحوار بين الشعوب والحضارات.

للمزيد من المعلومات عن برنامج «ترجم» والبرامج الأخرى المنضوية تحت قطاع الثقافة، يمكن زيارة موقع المؤسسة www.mbrfoundation.ae.



مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم

عن المؤسسة:

انطلقت مؤسســة محمد بن راشــد آل مكتوم بمبادرة كريمة من صاحب الســمو الشيخ محمد بن راشــد آل مكتوم نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة رئيس مجلس الوزراء حاكـم دبي، وقد أعلن صاحب الســمو عن تأسيســها، لأول مــرة، في كلمته أمــام المنتدى الاقتصــادي العالمي في البحر الميت - الأردن في أيار/مايو ٢٠٠٧. وتحظى هذه المؤسســة باهتمــام ودعــم كبيرين من ســموه، وقــد قام بتخصيص وقــف لها قــدره ٣٧ مليار درهم (١٠ مليارات دولار).

وتســعى مؤسسة محمد بن راشــد آل مكتوم، كما أراد لها مؤسسها، إلى تمكين الأجيال الشــابة في الوطن العربــي، من امتلاك المعرفــة وتوظيفها بأفضل وجــه ممكن لمواجهة تحديات التنمية، وابتكار حلول مســتدامة مســتمدة من الواقع، للتعامل مــع التحديات التي تواجه مجتمعاتهم.

الفصـــــل الأول

اللعب - بين النظرية والتطبيق

مقدمة

لطالما تم التأكيد على الدور الحيوي للعب في مرحلة التعليم المبكرة وتطور القدرات العقلية للطفل. ويعتمد ذلك بصورة رئيسية على المبادئ الأيديولوجيـــة والفلسفية والتعليمية الناتجة عن أعمال "مونتيـسوري" و"إيـــزاكس" و"شـــتاينر" وغيرهم. كذلك، قامت القاعدة الأيديولوجية التي تم وصفها بـــ "العرف الـــسائد" بتكوين إطار من المبادئ العامة المعنية بالطفولة والأطفال وكيفية تعليمهم، ممـــا كان له أثر مستمر على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

علاوةً على ذلك، تتضمن الأيديولوجية المعنية بالطفل التي نتجت عن هذا العرف عدة مبادئ جوهرية ترتبط باللعب. يحتاج الطلاب الـــصغار إلى اللعب الذي يعبرون من خلاله عن احتياجاتهم المتزايدة التي تـــشكل بالتالي المنهج الذي يتم تقديمه لهم فيما بعد. بالإضافة إلى ما سبق، يـــتم تطبيق هذا المنهج وفقًا للاهتمامات الفردية لكـــل طفـــل التـــي تـــدعمها المعلمة، مما يحافظ على احترام رغبات الطلاب. كما يُفتـــرض وجـــود علاقة مباشرة بين اللعب والتعلم. فاللعب يعد عملية مؤثرة تعمـــل علـــى التعلم بشكل تلقائي، حتى في حالة عدم وجود شخص مسئول عن تعلـــيم الطفل. ولكن، على الرغم من أهمية اللعب في تعليم الطـــلاب الـــصغار والتأييد المستمر له، يتم دمجه في المنهج الدراسي.

من الناحية الأيديولوجية، يعتبر موضوع اللعب مـــن الموضـــوعات المهمة والمثيرة للجدل. فدائمًا ما يتم التساؤل عما إذا كان اللعب يـــوفر

إطارًا متماسكًا للعملية التعليميــة أم لا. كــذلك، فقــد أكــد "مــاكولاي" و"جاكسون" أن هذا الإطار الأيديولوجي قد تشكل من خلال ثلاثة عناصر مختلفة: الرأي المأخوذ به والتجربة العملية والآراء النظريــة الخاصــة بعملية التعليم. كما أكدا على أنه لم يتم دعم هذا الإطار من خلال أبحاث أو دراسات منظمة أو من خلال التحليل الدقيق، حيث ذكرا قائلين:

يبدو أن أهمية 'العرف السائد' في تراجع مستمر، على الــرغم مــن تقديرها بشكل متواصل. وقد يرجع ذلك إلى قلــة عمليــات التــدريب المهمة التي صحبها بمرور السنين عدم دراسة التــأثيرات الــواردة بصورة جيدة أو مجرد خلطها معًا مما نتج عنه اختلاط المفاهيم.

وتكمن جذور اختلاط المفاهيم هذا في الإطار الأيــديولوجي، الــذي يتسم بالتنافر بدلاً من التماسك.

الأعراف والأيديولوجيات

قام كل من "بروس" و"أنينج" بدراسة أعمال كبار التربويين. وتظهــر تحليلاتهما أنه على الرغم من اعتبار اللعب السبيل الأوحد للــتعلم فــي مرحلة الطفولة المبكرة، فإن هناك الكثير من الاختلافات في آراء كبــار التربويين فيما يتعلق بهذا الشأن. فلكل منهم أفكار مختلفة عن دور وقيمة اللعب، فيما يتعلق بمفاهيم الحرية والبراءة والبديهة وتنمية قدرات الطفل ككل. وقد قام كل منهم بوضع منهج يجمع بين الأيديولوجيــة والتطبيــق العملي. فعلى سبيل المثال، تؤيد فلسفة "فروبل" الأسلوب غير الرســمي في اللعب، بينما يقترح كل من "مونتيسوري" و"شتاينر" وجــود درجــة عالية من الرسمية. ولكن بما أن معظم التربويين قاموا بتزكيــة أنــواع مختلفة من الأدوات والموارد وأساليب التدريس لتحقيق الأهــداف، فقــد اعترفوا ضمنيًا بوجود درجة ما من الرسمية والتنظيم.

على الجانب الآخر، يُنظر إلى اللعب الحر بشكل مختلف، حيث يعتقد كل من "فروبل" و"مونتيسوري" أن الطلاب الصغار يتعلمون بصورة أفضل من الأنشطة التي يمارسونها بناءًا على دوافع داخلية. على سبيل المثال، لم تقم "مونتيسوري" بتوفير بيئة مخصصة للطفل بغرض تشجيع اللعب الذي يعتمد على الخيال، ولكن لتمكين الطلاب الصغار من الاقتراب من الحقيقة من خلال رحلة استكشافية شخصية. ولتحقيق هذه الغاية، لم تثق "مونتيسوري" في الخيال ولكنها استخدمت بعض جوانب اللعب وليس كل جوانبه لتنمية تطور الأطفال الاجتماعي والمعرفي. وعلى النقيض من ذلك، كان "فروبل" يؤمن إيمانًا عميقًا بقيمة اللعب الحر، وكان يضع له أهمية رمزية. كما قام بالتأكيد على قيمة اللعب الحر كوسيلة تكميلية تعمل على تطوير اللغة وإظهار وحدة المشاعر والأفكار والتصرفات. بهذا ومن خلال التركيز على أهمية اللعب في عملية التعلم، كان هؤلاء التربويون وغيرهم في أوروبا في القرن التاسع عشر يكافحون لتغيير الأساليب القاسية التي تمارس على الطلاب الصغار بشكل مستمر وتقديم أساليب أخرى هادفة بشكل أكبر فيما يتعلق بتطويرهم ورعايتهم وتعليمهم. وقد ظهرت اتجاهات مماثلة بشكل جلي في بريطانيا تأثرت بشكل كبير في القرن العشرين بالبحث التجريبي لـ "سوزان إيزاكس".

أوضحت "سوزان إيزاكس" أن أهمية اللعب تكمن في معناه التخيلي وقيمته المعرفية. فمن خلال ملاحظاتها للطلاب الصغار في إحدى المدارس، تم النظر إلى اللعب التخيلي واليدوي باعتبارهما نقطتي البدء اللتين تؤديان إلى اكتشاف الطفل ومعرفة طريقة تفكيره والمنطق الذي يتبعه. وقد تم تمثيل مفهوم اللعب في الانتقال المستمر بين الخيال والواقع الذي يعبر الأطفال من خلاله عن احتياجاتهم الفكرية والنفسية. يتفق ذلك مع طريقة التحليل النفسي التي وضعها كل من "سيجموند فرويد"

و"ميلاني كلاين" من حيث التأكيد على أن اللعب الرمزي والتخيلي بالأخص يقومان بالتنفيس عن الأطفال مما يمكنهم من التغلب على المشكلات الانفعالية والصراعات الداخلية والاضطرابات النفسية. علاوةً على ما سبق، للعب وظيفة تعليمية وتطويرية حيث إنه يمكن الأطفال من التحكم في تصرفاتهم وإدراك حدود العالم الحقيقي وتنمية الذات والإحساس بالواقع بشكل متزايد.

ومع ذلك، أقرت "إيزاكس" أن اللعب ليس هو الوسيلة الوحيدة للطفل لكي يكتشف العالم، ولكنها تعتبره أكثر الأنشطة التي تجعل الطفل متوازنًا من الناحية النفسية في سنوات عمره الأولى. ومن هذا المنطلق، يعتبر دور المعلمة أو الفرد التربوي سلبيًا للغاية. فكل ما يقوم به هو مجرد توفير البيئة المناسبة، ثم يترك الأطفال يقومون بالاختيار والتعبير عن طاقاتهم الإبداعية. استمرت أعمال "إيزاكس" في تناول عدم التوافق بين السماح بنسبة كبيرة من الحرية في اللعب من ناحية – مع التدخل البسيط من قِبل الكبار – وتدريب الأطفال على التصرف بطريقة مقبولة وتكوين علاقات اجتماعية قويمة من ناحية أخرى. وقد استلزم هذا التدريب أن يلعب التربوي دورًا إيجابيًا حيث يحتاج الطفل إلى فرض قيود خارجية عليه تساعده في التحكم في دوافعه، وبالأخص دوافعه العدوانية.

تتعلق الاتجاهات النظرية بالنسبة للتعليم وتطوير قدرات الطفل في أعمال "سوزان إيزاكس" بسلوكيات الطفل وتحليل نفسيته ومراحل النضوج التي يمر بها. وقد قام كل اتجاه من هذه الاتجاهات بالمساهمة في النظريات التقليدية للعب، ولكن كما أوضح "هيوز" لا توجد نظرية واحدة تستطيع شرح أهمية اللعب في تطور الطفل، كما أنه نادرًا ما تمت دراسة التأثيرات التربوية على أي مستوى. فقد قامت "إيزاكس" بشكل ضمني بدعم الجانب

الرومانسي في الأيديولوجية المعنية بالطفل، بما فيها مبادئها عن الحرية وحقوق الأطفال ومسئولية الكبار في احترام هذه الحقوق. ولكن، من الصعب الدفاع عن وجهة النظر هذه بشكل تام سواء من الناحية النظرية أم العملية. فهناك اتجاهان في هذا الأمر. يتمثل الاتجاه الأول في استحسان تدخل المعلمة في تشكيل سلوك الطفل. أما الاتجاه الثاني، فيتمثل في تشكيل الطفل لسلوكه بنفسه واقتصار دور المعلمة على المشاهدة فقط دون التدخل. ولكلا الاتجاهين آثار مختلفة تمامًا على كيفية وضع المنهج الدراسي وتطبيقه بصورة عملية وتعزيز دور اللعب على السواء.

وقد كشفت "بروس" عن المتناقضات الواضحة بين هذين الاتجاهين. وحاولت إعادة تقييم القاعدة الأيديولوجية بالإضافة إلى قيامها بتحديد عشرة مبادئ معاصرة ومتفق عليها بشكل عام قائمة على كثير من المذاهب النظرية الحديثة. على الرغم من ذلك، لم يتم الالتفات كثيرًا إلى ما قامت به في هذا الصدد نظرًا لأن جزءًا كبيرًا منه يعتمد على حجج واهية. بالإضافة إلى ذلك، قامت "بروس" بتحديد المبادئ العشرة بشكل عام ولم تعطِ أية إشارة واضحة عن كيفية تطبيق هذه المبادئ لوضع منهج متماسك وكذلك لم تقم بتحديد القاعدة المعرفية لهذا المنهج. ويرى "درومند" أن هناك اتفاقًا جماعيًا على وجود أهداف جيدة للعب ولكن المفاهيم غير واضحة. وعلى غرار ما سبق، وجد كثير من الباحثين التربويين صعوبة في توضيح أهدافهم وتطبيق مبادئهم، وخاصةً عند تحديدهم للأسس التي تشكل التربية السليمة. ودون توفر هذه الأسس، ستصبح المبادئ عديمة القيمة ولن تجدي شيئًا. وقد قام كل من "ماكولاي" و"جاكسون" بالاستفسار عن صحة الإطار الأيديولوجي الذي وضعته "بروس" لأنه يوضح نظريات

تطور الطفل بدلاً من نظريات التعلم. كما قاما بتحدي المبادئ العشرة المتفق عليها التي وضعتها "بروس". وهما يريان أن هذا التنوع المذهل في الأفكار لا يشكل نظرية موحدة. بالإضافة إلى ذلك، تم الادعاء بأن الرغبة في الالتزام بالعرف السائد غالبًا ما تخفي وراءها الرغبة في مقاومة التغيير. ويعتمد هذا الادعاء بشكل كبير على الافتراضات التي لم تخضع للاختبار. وللحصول على رؤية أكثر دقة لأهمية اللعب في الطفولة المبكرة، يجب دراسة الدليل الذي يقدمه البحث.

النظريات المستنبطة من الأبحاث المعنية بدراسة اللعب

نظرًا للطبيعة المتغيرة للعب، قام البحث بالتركيز على جوانب مختلفة للعب في بيئات مختلفة؛ حيث إنه لم يتم الربط بين استنتاجات هذا البحث والممارسة العملية التي تتم داخل الفصل. وقد تركز اهتمام هذا البحث حول السعي إلى تحديد ماهية اللعب وأهميته بالنسبة للطفل. وقد تم اعتبار اللعب مفهومًا عامًا يشمل مجموعة كبيرة من الأنشطة والسلوكيات التي يمكن أن تخدم أغراضًا متنوعة وفقًا لعمر الطفل. وينادي "بيليجريني" بضرورة وجود قدر من المرونة بالنسبة للمفاهيم العامة التي لا تحد من التفسيرات المختلفة. فوفقًا له، يمكن تحديد مفهوم اللعب في ضوء ثلاثة أبعاد:

١- اللعب بوصفه ميلاً

٢- اللعب بوصفه بيئة

٣- اللعب بوصفه سلوكًا ملحوظًا

يشتمل البعد الأول وهو الميل إلى اللعب على وجود دافع داخلي والانتباه وحب الاكتشاف والمرونة والنشاط والقدرة على الخيال. أما البعد الثاني والخاص باللعب بوصفه بيئة، فعادةً ما تكون بيئة اللعب مألوفة

وخالية من الضغوط وتتضمن الاختيار الحر. وتعتمد المعايير الخاصة باللعب بوصفه سلوكًا ملحوظًا على مراحل اللعب الثلاث التي حددها "بياجيه" خلال فترة الطفولة المبكرة؛ وهي مرحلة اللعب الحسي أو الحركي (التي يختبر فيها الطفل حواسه وما حوله من أشخاص وأشياء من خلال اللعب. وهذه المرحلة تختص بالأطفال الرضع والأطفال في مرحلة الحبو.) ومرحلة اللعب الرمزي (التي يستخدم فيها الطفل خططًا للعب ويقوم بتمثيل الأدوار بعد أن نجح في تطوير قدرته على اللعب بطريقة رمزية وذلك ليعبر عن أفكاره ومشاعره حيال العالم حوله.) ومرحلة اللعب تبعًا لقواعد معينة (التي يهتم فيها الطفل بممارسة ألعاب تحكمها قواعد واضحة تعمل على التحكم بالسلوك الجماعي للأقران. ففي هذه المرحلة، يستخدم الطفل هذه الألعاب لتلبية احتياجاته الاجتماعية والعقلية. كما يتعلم الطفل خلالها الحاجة إلى الدفاع عن النفس). وكلما زاد توافق هذه المعايير مع هذه الأبعاد الثلاثة، ازداد ميل سلوك الطفل إلى اللعب. ومن ثم، يستطيع الطفل الانتقال خلال حلقة متصلة من اللعب إلى العمل بشكل جاد دون أن يحدث ذلك فارقًا واضحًا بين إدراك وقت اللعب ووقت العمل وما يتبع ذلك من تقدير الطفل للقيمة المضمنة في كل منهما. يسهم هذا الأمر في مساعدة المعلمات، لأن لديهن مفاهيمهن الخاصة باللعب والتي ترتبط بالبيئات التي يعملن فيها. ويقر وضع مفهوم للعب والعمل كوحدة متصلة بحقيقة أن الأنشطة شبه الرسمية، أو التي لا تعتمد على اللعب إطلاقًا، يمكنها أن تزيد من تحصيل الطلاب الصغار للعلم بشكل كبير، وخاصةً إذا تضمنت بعض هذه الميول سابقة الذكر مثل الدوافع الداخلية والانتباه والاندماج الفعال.

تشير "بروس" إلى أن كلمة "لعب" كلمة عامة جدًا لا يمكن الاستفادة منها وأن اللعب الحر يقيد معناها. وتسرد اثنتي عشرة سمة للعب الحر

الذي ترى أنه يهتم بشكل أساسي بتوليد الأفكار والخبرات والمشاعر والعلاقات. ويتميز اللعب الحر بطبيعته غير المنتظمة الفوضوية، فمن الصعب أن يتم توقعه كما أنه ليست له أية نتائج أو عواقب. وتعتمد "بروس" على النظرية الفوضوية في محاولة لاكتشاف سمات اللعب الحر، ولكنها لم تقدم دليلاً عمليًا للتأكيد على فوائده، كما أنها لم توضح كيف يمكن للنظرية الفوضوية أن تقوم بإفادة التطبيق العملي.

جدير بالذكر، هناك دليل قوي على فوائد الخيال أو اللعب الاجتماعي الدرامي، ربما لأن هذا النوع من اللعب يميل إلى كونه نوعًا سائدًا من أنواع اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة، هذا فضلاً عن كونه يجمع بين مجموعة متنوعة من السلوكيات. ويرى "سمايلانسكي" أن اللعب الاجتماعي الدرامي يستخدم القدرات المرتبطة بالتعلم أو يسهم في تطويرها. ويمكن تعريف هذه القدرات بأنها العمليات المعرفية الداخلية التي تظهر من خلال سلوك الأطفال في لعبهم. ويشتمل ذلك على الخيال والإبداع والرمزية بالإضافة إلى التصرف تبعًا لمبدأ الفرضية أي بطريقة "كما لو" و"ماذا لو ..."، وهو النموذج الذي ينقل ويدعم عملية التخيل؛ وتسهم كل هذه العوامل في زيادة الكفاءة الاجتماعية. كما قام "سمايلانسكي" بدعم مفهوم تعليم اللعب - أي التدخل المباشر للكبار في تشجيع هذه المهارات والسلوكيات لدى الطفل. فالتدخل يزيد من مرات تكرار لعب الأطفال ومدته ودرجة صعوبته، مع وجود مستويات عالية من الكفاءة اللغوية والمعرفية. على الرغم من ذلك، ثمة سؤال يتبادر إلى الأذهان عن العوامل التي أدت إلى حدوث مثل هذه التأثيرات الإيجابية، هل هي اللعب أم التعليم؟

بالمقارنة، قامت "ميكلي" بملاحظة مجموعة من السلوكيات المعقدة في لعب الأطفال في سن أربع وخمس سنوات في حالة عدم وجود أحد الكبار. فقد قامت بدراسة لعب الأطفال في أحد فصول دار حضانة لمدة خمسة أشهر للتعرف على المنظومة الاجتماعية داخله. وقد قام الأطفال بإظهار كفاءة في كيفية ابتكارهم لموضوعات اللعب وأحداثه، ليظهروا بذلك أنماطًا من السلوك وقدرة على التواصل تشير إلى معانٍ مشتركة ومتعددة. وقد أوضحت الدراسة أن الأطفال لديهم مجموعة كبيرة من الإجراءات والأساليب لمناقشة الأدوار والخطط والتصرفات والأهداف من اللعب. وبعيدًا عن الفوضوية التي يتسم بها لعبهم، يعبر هذا اللعب الاجتماعي الدرامي عن نظام مسيطر متأصل غالبًا ما تتم مشاركته من خلال عمليات التواصل الشاملة؛ أي الإشارات اللفظية وغير اللفظية التي تعبر عن المعنى والأهداف ومسار اللعب. كما أنه يعرض بنية منظمة ومتوافقة ومترابطة تمكن الطلاب الصغار من مشاركة المعلومات مع بعضهم البعض أو توصيل المعنى إلى زملائهم الآخرين.

يوضح هذا البحث عدة أمور ضمنية. فقد يكون اللعب الاجتماعي الدرامي نشاطًا يتسم بالمزيد من التعقيد بصورة أكبر مما تم تحديده آنفًا، حيث يحتاج الطلاب الصغار إلى فترات مستمرة من اللعب من أجل تطوير حس المغامرة والثقة لديهم. وينبغي على المعلمة إدراك أن اللعب يمكن اعتباره عملاً جادًا يتطلب تدريبًا وتكرارًا وإتقانًا. علاوةً على ذلك، يمكن أن تعزز المستويات المرتفعة من الكفاءة من جودة وصعوبة اللعب اللتين بدورهما تساعدان بشكل هائل في تعلم الطفل وتطوير قدراته. وفي هذا الصدد، يكون للعب عناصر ونتائج يمكن إدراكها فقط من خلال الملاحظة المستمرة. لذلك، يحتاج الأطفال إلى تعلم كيف يصبحون لاعبين جيدين للاستفادة من الأنشطة المختلفة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك بعض الاختلافات في الرأي عما إذا كان اللعب يوفر بيئات مناسبة لتعلم الطفل لسلوكيات ومهارات جديدة أم أنه يـدعم سلوكياته ومعرفته ومهاراته الحالية. تشير المراجعة العامـة التـي قـام بهـا "فرومبرج" للأبحاث التي أجريت عن اللعب إلى أن اللعـب يخـدم وظـائف متعددة تعتمد بشكل أساسي على التفاعل بين الكبار والصغار. بالإضافة إلـى ذلك، يتمثل الموضوع الأهم في هذا الصدد في احتياج الأطفال إلى تعلم كيفيـة اللعب من خلال التقليد؛ حيث إن الوصول إلى مستوى اللاعب الكفء لا يـتم تلقائيًا. وفي ظل مثل هذه الظروف، يُظهر الأطفال مستوى جيدًا من التواصل اللفظي والمهارات الاجتماعية والتفاعلية إلى جانب استخدامهم لأدوات اللعـب بشكل مبتكر وإظهار مهاراتهم في حـل المـشكلات والمهـارات الإبداعيـة وغيرها من مهارات التفكير المختلفة. ومن المفترض أن لهذه النتائج الإيجابية فوائد عديدة في عملية التعلم فيما بعد؛ حيث تزيد من ثقة الأطفال في أنفـسهم بشكل إيجابي وتوفر لهم مستويات عالية من الكفاءة المعرفية.

تعتبر معظم الدراسات التي قامت بها "فرومبرج" محـدودة النطـاق، كما أنها تتسم بأنها تجريبية وذات أبعاد نفسية. وقد أوصت "فرومبـرج" بأنه من أجل استفادة التربويين من البحث، يجب أن يركز البحث علـى كل من المحتوى وبيئة التعليم في الأوضاع الأصلية لهما بحيـث يمكـن اتخاذ أفضل القرارات التي تختص بالمنهج الدراسي. وبالنسبة للبـاحثين التربويين، فإنه من الصعب إيجاد نظريـة موحـدة للعـب نظـرًا لأن موضوع اللعب نفسه يعد غير محسوم. وعلى الرغم مـن ذلـك، تجـد المعلمات الراغبات في تبرير أهمية تضمين اللعب داخل المنهج الدراسي الدليل في النظريات والأبحاث الذي يبرز قيمة اللعب في مرحلة التعلـيم

المبكرة وتطور قدرات الطفل. وبالرغم من القيود التي تفرضها القاعدة الأيديولوجية والنظرية في مرحلة التعليم المبكرة، فهناك دعم مستمر لأهمية اللعب، ولكن لا يتم إدراك ذلك بشكل فعلي عند التطبيق العملي.

الأبحاث الخاصة بالتطبيق العملي لنشاط اللعب

يشير الدليل الذي يقدمه البحث الذي تم إجراؤه عن أهمية اللعب في المدارس ودور الحضانة إلى أن أهمية اللعب لا يتم إدراكها عند التطبيق العملي. ويرى كل من "باري" و"آرتشر" أن هناك مستويين من اللعب: يهدف أحدهما إلى جعل الأطفال في حالة انشغال دائم، أما الآخر فيسهم في تطورهم التعليمي. ومن وجهة نظرهما، يعد اللعب شيئًا جيدًا عندما يسهم فيه الطلاب الصغار بشكل إيجابي، ولكنه يفتقد العناصر التي تسهم في تنمية القدرات التعليمية. بيد أنه نظرًا لعدم وجود طريقة محددة للتمييز بين هذين المستويين، فلم يكن من الممكن إجراء تقييم موضوعي للعب وعلاقته بالتعليم.

كذلك قامت "سيلفا" وآخرون بتقييم اللعب وفقًا لدرجة الصعوبة المعرفية؛ حيث قاموا بإجراء دراسة على الأطفال في دور الحضانة وقاموا بالتمييز بين اللعب المعقد واللعب البسيط من أجل تحديد مستوى الصعوبة المعرفية في الأنشطة المختلفة. كذلك، قاموا بتقييم درجة الصعوبة عن طريق ملاحظة الدلالات السلوكية للعمليات المعرفية الداخلية والتغيرات التي يحدثها الأطفال في الأشياء والأفراد في لعبهم المعتمد على الخيال. كما تم تعزيز هذه المفاهيم من خلال الملاحظات والتصنيفات المتعلقة باللعب المعقد والبسيط التي قام بها الممارسون من ذوي الخبرة. وقد أثبتت الدراسة أن بعض الأنشطة مثل الفنون وأنشطة اللعب بالمكعبات والمهام المنظمة بدقة

تم تصنيفها على أنها أنشطة ذات نتائج إيجابية عالية، لأنها توفر الصعوبة المعرفية المشار إليها سلفًا. وقدمت كل هذه العوامل هيكلاً ذا أهداف محددة، مع توفير المواد التي تقدم تقييمًا عن العالم الحقيقي والأهداف التي غالبًا ما يختارها الأطفال. بعبارة أخرى، توضح هذه العوامل للطفل ما إذا كانت مجموعة سلوكيات معينة مقبولة أم لا. وقد ارتبطت الصعوبات المعرفية – وخاصة بالنسبة للأطفال الأكبر سنًا – بالتفاعل مع الكبار، فقد جاء في الدراسة المشار إليها ما يلي:

هذا النوع من التفاعل هو ما يطمح إليه الكثير من المعلمات وقادة فرق اللعب وهو النوع الذي يتحقق بالفعل. جدير بالملاحظة أنه على الرغم من أن هذا التفاعل يحدث مع الأطفال الأكبر في السن في معظم الأحيان، فإن كل طفل لا يمارسه بكثرة على مدار اليوم.

من الواضح أيضًا أن الكثير من عمليات التواصل التي يقوم بها الكبار كانت تركز على رعاية شئون المنزل والأنشطة الإدارية، وكانت هذه العمليات التواصلية عبارة عن مجرد حوارات عائلية لم تكن تقدم صعوبة معرفية كبيرة.

على النقيض من ذلك، اشتملت الأنشطة معتدلة الصعوبة على الألعاب اليدوية والألعاب الصغيرة. وتسهل ملاحظة مثل هذه الأنشطة، ولا تشتمل تقريبًا على أية مجازفات أو مخاوف من الفشل. ومن النادر أن تحتوي المهام ذات الصعوبة القليلة على أهداف، كما يبدو أنها تحدث نتيجة للرغبة في الاستمتاع بأداء التمرينات البدنية أو التكرار. في مثل هذه الأنشطة، لا تتوفر فرصة كبيرة لأي نوع من التخطيط أو التقييم أو التصحيح. وقد اعتمدت الدراسة بشكل أساسي على تفسيرات الباحثين للبيانات، ولكنها لم تتضمن الأهداف أو المقاصد أو وجهات النظر

الخاصة بالمعلمات أو قادة فرق اللعب. لذا، لم يتضح أي دور لهم في هذه الدراسة.

على المنوال نفسه، انتقد كل من "ميدوز" و"كاشدان" ندرة عمليات التفاعل التي تحدث بين الكبار والأطفال في دور الحضانة وتردي مستواها، فقد ذكرا قائلين:

يبدو أن المعلمات اللاتي يتبعن نظام "اللعب الحر" لا يتفاعلن مع الطلاب الصغار بطرق تبعث على التحفيز، كما لا يتجاذبن أطراف الحديث المثمر. فهن يقومن بأداء وظيفتهن التربوية بشكل غير مباشر عن طريق توفير المواد التشجيعية بدلاً من التدريس بشكل مباشر أو اللعب مع الطلاب. وبهذا المعنى فهن يمارسن أسلوب التعليم من خلال اللعب – حيث يتركن الأطفال أحرارًا لتشجيع أنفسهم ولكي يبدعوا ويتعلموا وفقًا لتقديراتهم الشخصية.

إن هذا الفصل بين اللعب والعمل يعكس المشكلات التي تحيط بدور المعلمة في اللعب وأولية الأنشطة التي يديرها الأطفال. ويرتبط ذلك بشكل مباشر بالإطار الأيديولوجي والمبادئ البنائية التي وضعها "بياجيه" الذي أيد المبدأ القائل بضرورة قيام الأطفال بتشكيل معرفتهم الخاصة. والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل يتحقق هذا المستوى من التعليم المستقل في اللعب الحر أم لا؟ لقد لاحظ كل من "ميدوز" و"كاشدان" أن الأطفال كانوا سعداء ومنهمكين في اللعب، ولكن ثمة ثلاثة عناصر كانت مفقودة وهي: الحوار المستمر أو اللعب مع الكبار والصعوبة الشديدة التي تتسم بها أنشطة اللعب والتدخل الحيوي والهادف الذي يقود إلى الاكتشاف المبدع والمثير.

ووفقًا لهذا الدليل، يوصي كل منهما أنه يجب إعادة النظر في المنهج الدراسي التقليدي للعب الحر؛ لأن شروط تحصيل العلم لا تتوفر دائمًا في مجموعة الأنشطة المقدمة. ومن أجل إتمام عملية التعلم بفاعلية وكفاءة، يحتاج الأطفال إلى تعلم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية المعقدة. ويوصي كل منهما بنموذج بنائي يتم إعداده على أساس "الحوار التعليمي" الذي يجمع أهداف الأطفال والمعلمات في علاقة متبادلة. ويتيح ذلك الفرصة أمام المعلمات لتعزيز عملية تعلم الأطفال، إلى جانب تعليمهم كيفية إيجاد حلول للمشكلات من تلقاء أنفسهم.

وقد أوضح "هات" وآخرون نتائج مماثلة في مرحلة ما قبل دخول المدرسة. وقد كان الاختيار الحر لمجموعة الأنشطة التي تختص باللعب هو الاتجاه المسيطر في جميع المراحل. بالإضافة إلى ذلك، زادت فترات نشاط الأطفال في وجود الكبار ولكن فترات التركيز المكثف الخاصة بالفرد البالغ على نشاط معين أو على طفل بعينه كانت قصيرة وكانت تتعرض لمقاطعات مستمرة تنشأ من سلاسة مواقف اللعب الحر. كذلك، لم تتحقق توقعات الكبار بالنسبة للأنشطة المختلفة بشكل دائم. فعلى سبيل المثال، كان الناس قديمًا يعتقدون أن الرمال الجافة تساعد في اللعب التخيلي وتعمل على تطوير المهارات الاجتماعية للطفل. ولكن الدراسة ذكرت ما يلي:

> **تعتبر أنشطة الأطفال على الرمال الجافة نمطية ومتكررة إلى حد كبير، وتتلخص في تفريغ الرمال من إناء إلى آخر مما لا يعطي الأطفال فرصة للتفاعل بشكل فعال، أو حتى قد يمنعهم من التفاعل مع أقرانهم أو مع الكبار تمامًا.**

هناك ملاحظات مماثلة على اللعب بالماء والتي يقتصر فيها دور الكبار على مراقبة الأطفال وتجنب سقوط المياه على الأرض أو إزالة القطرات المتساقطة. ويعتبر اللعب المعتمد على الخيال ذا أهمية كبيرة للطلاب في مرحلة ما قبل المدرسة ولكن فوائده أيضًا لم يتم إدراكها بعد. وتعتبر التوصيات في هذه الدراسة ذات نطاق واسع، وتشمل المزيد من الاهتمام بالنسبة للأهداف وكيفية تحقيقها من خلال المزيد من تدخل الكبار والتخطيط التفصيلي والتقييم والتسجيل المستمر والأهداف والنوايا الواضحة والإطار المتاح.

بالإضافة إلى ما سبق، لا يمكن إدراك اللعب الاجتماعي الدرامي في دور الحضانة، على الرغم من الحرية المتوفرة في اتباع منهج يعتمد على اللعب وفي ظل توفر نسبة كبيرة من المعلمات. بل ويعتبر التعليم من خلال اللعب في الفصول التمهيدية أكثر تعقيدًا نظرًا للقيود والمطالب المختلفة التي لا تتناسب مع الوقت المتاح للمعلمات. في الدراسة التي قام بها "كينج"، أظهر الإطار الأيديولوجي لمرحلة الطفولة المبكرة أدوار المعلمات بوضوح وممارستهن العملية. ولكن على المستوى العملي، كانت هناك ثلاثة عوامل تسود المنهج الدراسي مع إتاحة فرصة قليلة للأطفال في الاختيار بحرية حيث قامت المعلمات بدلاً من الأطفال بتحديد خط سير التطور. فكان ينظر للعب باعتباره استهلالاً للعمل الجاد، وخاصة بالنسبة للأطفال الصغار. كما قامت المعلمات بتحديد المحتوى التعليمي لأنشطة اللعب، ولكنه لم ينقل إلى الأطفال. لذا، فقد اختلفت مفاهيم الأطفال عن أغراض اللعب عن تلك الخاصة بالمعلمات. علاوةً على ذلك، كان ينظر إلى اللعب على أنه النشاط الطبيعي للأطفال، ولكن كان يتم تقييد ممارسته في الفصل لعدم إتاحة الموارد وتمسك المعلمات بأهدافهن الضمنية.

وقد عبر أولياء الأمور عن مخاوفهم فيما يتعلق بجودة الخبرات التعليمية التي يتم منحها للأطفال البالغين من العمر أربع سنوات في الفصول التمهيدية بشكل دائم، لأن سن دخول الأطفال الفصول التمهيدية كان يقل تدريجيًا عن أربع سنوات بدلاً من أن يقل عن خمس سنوات. وعلى الرغم من أن المنهج الدراسي القائم على اللعب والمتبع في دور الحضانة يُنصح بتقديمه لهذه الفئة العمرية، الأمر الذي تؤيده المعلمات بشكل كبير، فإنه لا يتم تطبيق ذلك على أرض الواقع بشكل كامل. ففي دراسة قام بها "سيستيني"، ثبت أنه في هذه المرحلة يتم توفير أنشطة اللعب للأطفال غير أن المعلمات يقللن من شأنها ضمنيًا؛ حيث يوجهن كل اهتمامهن نحو بعض المهام الأخرى مثل القراءة والعمليات الحسابية. فقد جاء في هذه الدراسة:

معظم أنشطة اللعب في المدرسة تخدم الوظائف الاجتماعية ولكنها لا تقدم دليلاً ملموسًا على تطويرها للقدرات المعرفية لدى الطفل. فقد تم تقييد توقعات الأطفال بشأن اللعب في المدرسة، ليس فقط بسبب الموارد التعليمية المحدودة وضيق المكان والوقت، ولكن أيضًا بسبب تعاملهم مع مفهوم اللعب على أنه نشاط اجتماعي مشترك لا نشاط يحث على التعلم.

علاوةً على ذلك، لم تطبق الكثير من أنشطة اللعب مبدأ الصعوبة المعرفية الذي تم تعريفه في الدراسة التي قامت بها "سيلفا" والمذكورة سلفًا. كما استنتج "سيستيني" أن إعادة تعريف دور المعلمات يعتبر أمرًا ضروريًا بالنسبة لإدراك أهمية اللعب بالنسبة للأطفال في هذه المرحلة العمرية، حيث قال:

تلعب المعلمة دورًا حيويًا للغاية؛ فهي التي تعمل على تشجيع الأطفال ومراقبة تصرفاتهم عن كثب والانتباه لاهتمامات الأطفال، وهي التي تستخدم المعرفة التي تحث على تنمية القدرات الاجتماعية والعقلية لدى الأطفال الذين يتمتعون بقدرات عقلية مختلفة ومتفاوتة ولديهم احتياجات مختلفة أيضًا.

توصل "ستيفنسون" إلى النتائج نفسها عندما وجد أن المعلمات في المرحلة التمهيدية يهيئن أنفسهن للعمل الجاد بينما ينشغل الأطفال في اللعب. وقد تكررت هذه الموضوعات في الدراسات التي قام بها الباحثون "بينيت" و"كيل" و"كليف" و"براون"؛ حيث قاموا بفحص احتياجات وجودة الخبرات التعليمية للأطفال الذين يبلغون من العمر أربع سنوات في الفصول التمهيدية بالمدرسة. ومرةً أخرى، تؤكد المعلمات على أهمية اللعب استنادًا إلى الأيديولوجية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة. كما أوضحت المعلمات الأهداف الكامنة في اللعب وفوائده. وعلى الرغم من ذلك، فقد كان اللعب بالنسبة لكل من "بينيت" و"كيل" عبارة عن نشاط محدود بشكل كبير ولا يساعد في تنمية قدرات الطفل، فقد ذكرا قائلين:

يبدو أن المعلمات لا يدركن أهمية اللعب ويستخدمنه كمجرد وسيلة لملء أوقات فراغ الأطفال. كما أنهن لا يبتغين أي أهداف واضحة من الأنشطة التي يمارسها الأطفال، هذا فضلاً عن عدم ملاحظتهن لسلوكيات الأطفال التي تنبع خلال اللعب. بمعنى آخر، لا تميل أنشطة اللعب إلى توفير الخبرات والمهارات التعليمية التي تحقق مستوى مقبولاً من الجودة.

بالإضافة إلى ذلك، أوضح كل من "كليف" و"براون" أن بعض المعلمات يحاولن تجنب الفصل بين أوقات اللعب والعمل الرسمي من خلال إدراج كل الأنشطة التي يمارسها الأطفال تحت مسمى العمل المدرسي، على الرغم من إصرار الأطفال على الفصل بينهما. فبالنسبة للأطفال، توفر لهم أنشطة

اللعب حرية الاختيار، بينما يرتبط أي نشاط تديره المعلمة بالعمل المدرسي. ويتمثل أفضل مثال عن التطبيق العملي في قيام المعلمات بمحاولات لجعل جميع أنواع الأنشطة تتميز بمستوى واحد، من خلال تدخلهن المباشر فيها في المقام الأول. ومرةً أخرى، أوضحت الملاحظات التي أدلت بها المعلمات عدم تحقق هذا الهدف دائمًا عند التطبيق العملي.

ويقدم "أوفستيد" دليلاً آخر على المشكلات التي تواجهها المعلمات في المرحلة التمهيدية. ففي بعض الفصول موضوع البحث، كان هناك تركيز مبالغ فيه على المهام التي يؤديها الأطفال وهم جالسون في أماكنهم، وبالتالي كان يتم تخصيص وقت غير كافٍ للنشاط العملي أو اللعب الذي يعتمد على الاكتشاف والحركة. وعلى الرغم من ذلك، فقد كانت جودة التعلم من خلال اللعب سيئة إلى حد كبير في ثلث المدارس التي أجريت عليها الدراسة، وذلك عندما تم استخدام اللعب بشكل أساسي كوسيلة ترفيهية لا تعليمية. وقد تم تحديد الفرق بين التطبيق السيئ والتطبيق الفعال على النحو التالي:

في الفصول التي كانت جودة اللعب فيها سيئة، كانت المعلمات يقمن بتوجيه أغلب اهتمامهن لأوقات العمل بشكل مبالغ فيه ويغفلن أنشطة اللعب. فقد اقتصر استخدامهن للعب على أنه مكافأة على الانتهاء من مهام العمل المدرسي أو لملء أوقات الأطفال وشغلهم عنهن. وعلى النقيض من ذلك، في الفصول التي كانت جودة اللعب فيها جيدة، تم استخدام اللعب بطريقة إيجابية لتطوير قدرات الأطفال من خلال ممارسة مجموعة كبيرة من الأنشطة.

يعتبر تحقيق التوازن المناسب في المنهج الدراسي مهمة صعبة للغاية. وعلى الرغم من ذلك، تعتبر الفجوة بين النظرية والتطبيق من

الأمور التي يصعب تفسيرها. ذلك، حيث يعتبر اللعب وسيلة تزود الأطفال ببيئات ثرية تساعد على تحصيلهم للعلم، إلا أن ذلك لا يظهر بوضوح عند التطبيق العملي. فالنظريات التي تؤكد على أهمية اللعب تعتمد أساسًا على الافتراضات بدلاً من الدليل القائم. ويبدو أن اللعب في دور الحضانة والمدارس يتسبب في بعض المشكلات الصعبة بالنسبة للمعلمات. ويشير "أتكين" إلى عدم توفر أية ثقة في اللعب على الأصعدة كافة. ويتسبب ذلك في الاعتقاد القائل إن لعب الأطفال لا يعد من قبيل العمل. فاللعب يكون من أجل الاستمتاع بوقت الفراغ والمرح، بينما يعتبر العمل من الأمور الجادة. ذلك، حيث يتم النظر إلى اللعب باعتباره عملية تساعد في تطوير العملية التعليمية، ولكنه ليس بالضرورة أن يؤدي إلى نتائج ملموسة. وفي ظل مناخ التعليم السائد، يؤدي ذلك إلى جعل نظرية إدخال اللعب في المنهج الدراسي عرضة للانتقاد بشكل كبير؛ حيث يصبح على المعلمات توفير الدليل على تعلم الأطفال وتحصيلهم للعلم بحيث يمكن تدوين ذلك في هيئة تقارير وتقديمها لأولياء الأمور وغيرهم من الخبراء والمسئولين. وما يزيد الأمر صعوبة أن اللعب من الأمور التي يصعب تقييمها بشكل كبير، وخاصةً اللعب الحر الذي يميل إلى كونه تلقائيًا وغير متوقع. علاوةً على ذلك، هناك تركيز كبير على تعلم الأطفال عن طريق اندماجهم مع أقرانهم، بدلاً من التعلم من خلال الكبار. الأمر الذي قد يؤثر بشكل عكسي على نوعية التدخل الذي يمكن للتربويين من خلاله تعزيز العملية التعليمية، وفي الوقت نفسه إجراء عمليات تقييم بهدف تخطيط دورة المنهج الدراسي.

وقد ذهب أحد الباحثين إلى أنه يجب التمييز بين اللعب الترفيهي واللعب بهدف تعليمي، لأن نوع اللعب التعليمي يعتبر نقطة التلاقي التي تجمع بين أهداف الأطفال والمعلمات على السواء. ويذكر الدليل أن هناك ثلاثة مجالات رئيسية يجب أن يتم التوجه إليها لإصلاح عدم التوافق بين النظرية والتطبيق. وتتمثل هذه المجالات في النظريات التي تختص بالتعليم والتعلم ودور المعلمة وطبيعة المنهج الذي يتم تدريسه.

النظريات الحالية حول عملية التعلم

على الرغم من أن اللعب يمكن اعتباره عاملاً مساعدًا في العملية التعليمية وتطويرها، فإن العلاقة بينه وبين عملية التدريس لا تسير في خط مستقيم. ومن ثمَّ، فلنظريات اللعب المختلفة تبعات مختلفة فيما يتعلق بالتطبيق العملي داخل الفصل. وقد كان لنظريات "بياجيه" تأثير كبير على التطبيق العملي داخل الفصل. ذلك، حيث يرى أن اللعب يمكن أن ييسر من عملية التعلم عن طريق تشجيع الأطفال على استيعاب المادة الجديدة ودمجها في الهياكل المعرفية الحالية. فهو يعتبر اللعب نشاطًا معززًا يشجع على الممارسة والتدريب والتكرار، مما يسمح للطلاب الصغار بالتوجه إلى نمط تعليمي جديد من خلال عملية التكيف التي تتضمن تغيير أو توسيع الهياكل المعرفية الحالية. تتسم النظريات البنائية لـ "بياجيه" (التي سنتحدث عنها بمزيد من التفصيل في الفصل السادس) بالتعلم الإيجابي والتجربة المباشرة والدافع الحقيقي؛ باعتبارها البواعث على التطور المعرفي والتي تظهر كلها بوضوح في لعب الطلاب الصغار. وقد تم تفسير رأيه الذي يؤكد أن التطور يقود عملية التعلم من خلال أعمار ومراحل

محددة بوضوح على أنه يوضح الدور التفاعلي للمعلمة، وهو المنهج الذي تم ذكره مسبقًا عن استحسان عدم تدخل المعلمة في نشاط ومتابعة أداء الطالب عن بُعد. فاللعب يشير إلى احتياجات واهتمامات الأطفال المتزايدة الذين دائمًا ما يسعون وراءها. ويتمثل دور المعلمة في استجابتها للأنشطة التي يديرها الأطفال على اختلافها وتنوعها، ولكن مع السماح لهم بتشكيل المعرفة بطريقتهم الخاصة. وعمليًا، أدت هذه النظرية إلى تشكيل مناهج قائمة على ترك عملية الاختيار للطفل والتي تلائم الأيديولوجية المتحررة المهتمة بالطفل التي وضعها التربويون الرواد الأوائل.

على النقيض من ذلك، تؤكد النظريات الخاصة بمفهوم البنائية الاجتماعية التي وضعها "ليف فيجوتسكي" و"جيروم برونر" على التفاعل مع "الآخر الذي يتمتع بمزيد من المعرفة" كجزء مهم في العملية التعليمية. ويعتبر "فيجوتسكي" اللعب مصدرًا رئيسيًا لتطور قدرات الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، ولكنه ليس النشاط الأوحد الذي يعمل على تطوره. ويرجع ذلك إلى أنه يرى أن التفاعل الاجتماعي مع الأقران والكبار يساعد الأطفال في الاستجابة وتوليد المعاني من الخبرات المكتسبة في إطار ثقافي مشترك. ويتمثل هذا الإطار في الوسائل المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، وخاصة اللغة، التي تقود عملية التعلم والتطور. في أثناء ذلك، يكتسب الأطفال المعرفة والمعلومات والأدوات التي يحتاجونها من أجل التفكير والتعلم. ويقترح "فيجوتسكي" أن عملية التعلم تتم داخل منطقة تطوير الأداء. وهو يشير إلى الفرق بين مستويات التطور الفعلية والمحتملة؛ أي ما يمكن أن يقوم به الطفل دون مساعدة وما يمكن أن يتعلمه بمساعدة الآخر الذي يتمتع بمزيد من المعرفة، وقد

يكون هذا الآخر فردًا كبيرًا أو طفلاً صغيرًا. بالإضافة إلى ذلك، يساعد اللعب في توفير مثل مناطق تطوير الأداء، لأن الأطفال لديهم شغف ورغبة في التعلم مع توفير الفرصة لهم لتحقيق مستوى عالٍ من التطور، وخاصةً إذا تم دعمهم عن طريق الآخر الذي يتميز بالمهارة أو المعرفة. كذلك، يمكن أن ننظر إلى التفاعل الاجتماعي والخيال والتحولات الرمزية في اللعب باعتبارها عمليات معرفية معقدة يمكن أن تؤدي إلى مستويات أعلى من المعرفة وهو ما أيده "فيجوتسكي".

بالمثل، يرى "برونر" أن اللعب يعد وسيلة من وسائل التنشئة الاجتماعية التي تشتمل على تعليم الأطفال وتوعيتهم فيما يتعلق بطبيعة قوانين المجتمع وتقاليده. فهم يتعلمون الكثير من الأمور التي تختص بالأدوار والقوانين والعلاقات والصداقات والمهارات وأنماط السلوك المناسبة ونتائج تصرفاتهم على الآخرين. كما توفر بيئات اللعب فرصًا للأطفال لوضع قواعدهم الخاصة بتمثيل الأدوار والموضوعات وتحديد مدى نجاح اللعب. علاوةً على ذلك، تقوم التفاعلات بين الكبار والأطفال بعمل حلقة وصل يتوسط فيها التعلم. ويعكس ذلك المفهوم القائل إن التعلم عملية تتسم بالتكرارية ويمكن أن تتم مساندتها عن طريق الآخرين ممن يتمتعون بمعرفة واسعة ويشكلون المهارات والعمليات التعليمية بشكل إيجابي. علاوةً على ذلك، تعتمد النظريات الخاصة بالبنائية الاجتماعية على نموذج معقد من عمليتي التدريس والتعلم يقوم بتقدير قيمة الأنشطة التي يبتكرها الطفل والأنشطة التي توجهها المعلمات. تشير مثل هذه النظريات إلى الدور الفعال الذي تلعبه المعلمة في توفير بيئات تعليمية فعالة وتقديم المساعدة المناسبة في الوقت المناسب حتى في أنشطة اللعب.

دور الكبار

يشير "لالي" إلى أن هناك ميلاً طبيعيًا لدى الكبار لاعتبار الأنشطة التي يختارونها للأطفال بأنها ذات قيمة أكبر من أي شيء آخر، على الرغم من تقديرهم الواضح لأهمية اللعب. ومع ذلك، عادةً ما تشير الملاحظات الخاصة بالأنشطة التي يديرها الأطفال بأنفسهم إلى وجود دليل قوي على إدارة الطلاب للعملية التعليمية بفاعلية كبيرة، خاصةً إذا تم تقديم الدعم لهم في هذه العملية من قِبل أحد الكبار. ويعكس ذلك مدى صعوبة تحقيق توازن بين حقوق الطلاب في الاختيار وتحكمهم في العملية التعليمية الخاصة بهم ومسئولية المعلمة نحو ضمان اكتساب الأطفال لخبرات واسعة وتمتعهم بالتوازن وإحراز التقدم. هذا، وتعتقد اللجنة الإشرافية الحكومية أنه إذا تم ترك العنان للأطفال فسيحدث التالي:

سرعان ما يتحول اللعب التعليمي للطفل إلى مجرد أنشطة سهلة لملء وقت الفراغ، وحينها تكون طاقات المعلمة موجهة نحو توفير الوسائل والمواد التعليمية وتنظيمها بشكل أكبر عن التدريس للأطفال.

من ناحية أخرى، يحذر "هول" بشدة من تحويل اللعب من تجربة ممتعة يخوضها الأطفال إلى تجربة مؤلمة تقودها المعلمة. ينشأ مثل هذا التناقض في النظريات الخاصة بدور المعلمة في اللعب من الإطار الأيديولوجي. ففي الأيديولوجية التي ترتكز على الطفل، يصف كل من "ميدوز" و"كاشدان" دور المعلمة قائلين:

يتمثل دور المعلمة في المرشد والصديق والمستشار. ومن ثم، يجب أن يكون تدخل المعلمة لطيفًا إلى حد بعيد. وتكمن المهارة الأساسية للمعلمة في توفير المواد المناسبة للتعلم وتشكيل بيئة تعليمية مناسبة داخل الفصل، سواء من الناحية الاجتماعية أم الفكرية، مما يجعل التعليم محببًا وجذابًا لدى الأطفال.

ثمة افتراض يقول إنه عندما يختار الأطفال بحرية، يصبح التعلم نشاطًا أكثر تأثيرًا. ولكن ذلك يعتمد على مجموعة الأنشطة المتاحة ونسبة التفاعل مع الآخرين ممن هم أكثر علمًا (بما فيهم الأقران والكبار) وتوفير موارد الدعم وإمكانية إجراء نشاط يتسم بالتعليم الفعال. ويتعارض الدور التفاعلي للمعلمة مع رؤية "سمايلانسكي" التي توضح أن الكفاءة المعرفية للأطفال يمكن تعزيزها من خلال تعليم اللعب. وعلى غرار ما سبق، يرى "شيفاتيا" أن تدخل الكبار في اللعب يزيد من فائدة لعب الأطفال المعتمد على الخيال ويُحسِّن من تطورهم المعرفي واللغوي والاجتماعي. وعلى الرغم من ذلك، يتمثل الشيء الأكثر أهمية في هذا الصدد في أن تكون أنواع التفاعلات التي يستخدمها الكبار تدعم احتياجات الطفل وإمكاناته وتتفاعل معها. فقد ذكر قائلاً:

> **يجب أن يكون التدخل موجهًا نحو المهارات التي سيدركها الطفل لا المحتوى؛ بحيث يتمثل الهدف في تزويد الأطفال بأدوات للتعبير عن احتياجاتهم وتلبيتها وتجربة الأدوار التي تبهرهم بشدة. وبناءً عليه يتم ابتكار الموضوعات ذات المحتوى الذي يروق لهم. ويبدو أن المهارات الأساسية التي يجب تعليمها في المراحل الأولى من عمر الطفل هي تلك التي يتسم بها اللعب المتطور الذي يقوم به الأطفال الأكبر سنًا. وتتمثل هذه المهارات في التصريح بالدور وتصديق الأشياء والتصرفات والمواقف والتعاون وعرض الموضوعات وفقًا للدور. فضلاً عما سبق، ينبغي دعم كل هذه الأمور مع الوضع في الاعتبار مستوى تطور لعب الطفل وتوافق المحتوى الذي يحاول الطفل التعبير عنه.**

تتحدى وجهات النظر سالفة الذكر افتراضين مهمين عن اللعب. أولاً، يعلم الأطفال تلقائيًا كيف يمكنهم الاشتراك في أنواع اللعب المختلفة. ثانيًا، يلعب المعلمات والكبار دورًا محدودًا كمساعدين ومسئولين عن تسهيل

العملية التعليمية. وقد أشار كل من "سمايلانسكي" و"شيفاتيا" أن الأطفال يحتاجون أحيانًا إلى تعلم كيفية اللعب وأن المعلمات بإمكانهم تقديم العون لهم في هذه العملية بحيث يمكنهم مساندة النظريات الخاصة بالبنائية الاجتماعية. وبهذه الطريقة، يصبح الأطفال لاعبين محترفين ومتعلمين جيدين. ويثير ذلك الاستفسار عما إذا كان أسلوب ترك الأطفال للتعلم بمفردهم الذي تتبناه الأيديولوجية المهتمة بالطفل يمنح المعلمات دورًا مهمًا في العملية التعليمية ككل ويمكنهن من استخدام أعلى مستوى من مهاراتهن أم لا. فعلى سبيل المثال، يمكن أن تدعي المعلمات أن الأطفال يحصلون على المعرفة في مجال الرياضيات بشكل تلقائي من خلال مجموعة من التجارب المتنوعة، مثل ألعاب التصنيف والمقارنات ولعب الأدوار ورسم أشكال هندسية معينة. وعلى الرغم من ذلك، لا يوجد هناك توافق بين الافتراضات والنتائج، وخاصةً عندما لا يتم تقديم الدعم لتعلم الأطفال من خلال استخدام اللغة المناسبة للمساعدة في عملية تشكيل المفاهيم وإجراء العمليات المعرفية.

توجه النظريات الخاصة بالبنائية الاجتماعية اهتمامها نحو الدور التفاعلي لتدخل المعلمة بشكل إيجابي في لعب الأطفال بطرق تراعي تحقيق مقاصدهم وأهدافهم، ولكنها مع ذلك تدفعهم لمزيد من التقدم في دراستهم. ويرى كل من "وود" و"أتفيلد" أنه لكي يتم توظيف اللعب بطريقة جيدة داخل المنهج، يحتاج كل من يعمل مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى الاعتراف بمدى صعوبة الدور التفاعلي الذي يربط الأطفال بأدوات التفكير والتعليم واللعب. ويمثل التبادل بين المعلمات والطلاب القاعدة الأساسية في تحديد المعنى وتوسيط التطور المعرفي.

يستلزم ذلك أنه في حالة توجيه النقد إلى طبيعة تعلم الأطفال من خلال اللعب، ينبغي أيضًا توجيه النقد إلى طبيعة التعليم من خلال اللعب.

فالإطار الأيديولوجي يدعم مبدأ تعلم الطلاب عن طريق حبه للاكتشاف من خلال الأنشطة غير الموجهة ويفترض ذلك وجود ارتباط مباشر بين التعلم واللعب مهما كانت الأحوال أو الظروف التي يتعلم فيها الأطفال بأنفسهم المهارات المعرفية المهمة. على الرغم من ذلك، تختلف النظريات الحالية حول أهمية أساليب الاكتشاف بالنسبة للطلاب الصغار ممن يفتقدون الخبرة. وينتقد "سيفيرت" الدور السلبي السائد للتربويين في مرحلة الطفولة المبكرة فيما يتعلق بممارسة اللعب؛ حيث إن الاتجاه المؤيد لترك الطفل على حريته وعدم تدخل المعلمة لا يعكس النظريات المتعلقة بالبنائية الاجتماعية التي ترى دور المعلمة باعتباره أداة رئيسية في مساعدة الأطفال في اكتساب وتنظيم المعرفة وإنشاء روابط بين مجالات التعلم والخبرة. بالإضافة إلى ذلك، يرى "سيفيرت" أنه في ضوء هذه النظريات قد يحتاج التربويون القائمون على تعليم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى إعادة النظر في التزامهم بمبدأ الاختيار الذاتي. وهذا تحد واضح لما يراه "سيفيرت" في أساليب ترك الأطفال للتعلم بمفردهم. وعلى الرغم من ذلك وكما عرضنا من قبل، يعتبر هذا المستوى من التدخل في لعب الأطفال مشكلة بالنسبة للمعلمات وذلك لأسباب أيديولوجية. بالنسبة للمعلمات في مرحلة الفصول التمهيدية، قد يكون هناك أيضًا قيود عملية بالنسبة للوقت المتاح لديهم لممارسة العملية التعليمية.

يرى "جونسون" أن اللعب يجعل الأطفال قادرين على التوصل إلى معنى من التجربة التي يخوضونها، كما يزيد من تطور قدراتهم المعرفية. لذلك، تحتل المعلمات مركزًا فريدًا في دعم هذه العمليات ومساعدة الأطفال في إدراك الأهداف التعليمية المحتملة من اللعب. وإذا ما كان اللعب يوفر بيئة مناسبة للتعلم، فيجب أن يوفر بالطبع بيئة خصبة للتدريس. وبالفعل، عند

دراسة اللعب بين النظرية والتطبيق، يمكن أن ننظر للتعليم من خلال اللعب باعتباره حلقة الوصل بين الجانبين. وبالنسبة للعديد من المعلمات بمرحلة الطفولة المبكرة، يعد ذلك من المفاهيم التي يصعب تطبيقها. وعلى الرغم من ذلك، تشير الاتجاهات الحديثة في تطوير المنهج الدراسي بالنسبة للأطفال دون سن الخامسة إلى حدوث تغيير في الاتجاه الذي تتبناه هؤلاء المعلمات.

النظريات الحالية حول المنهج الدراسي في مرحلة الطفولة المبكرة

على الرغم من التحفظات سالفة الذكر، فإن الحاجة لوجود منهج يعتمد على اللعب للأطفال دون سن الخامسة لا تزال تلقى دعمًا واسع الانتشار. وفي تقرير حول تعليم الأطفال دون الخمس سنوات، أوضحت لجنة الإشراف الحكومية أهمية وضع منهج شامل ومتوازن يعتمد على اللعب بشكل كبير. وفي هذا الصدد، هناك اعتراض على الأسلوب القائل بترك الطفل على حريته دون تدخل المعلمة، لأن اللعب لا يمكن النظر إليه باعتباره نشاطًا حرًا وغير منظم. علاوةً على ذلك، هناك تأكيد على أهمية اللعب الهادف المخطط إلى جانب التأكيد على وجود العديد من سبل التعلم القيّمة، التي قد يختص بعضها بالمعلمة. ويركز المنهج الدراسي على التطور المعرفي والمادي والاجتماعي والنفسي للأطفال، وذلك من خلال وضع خطة واضحة لمحتوى المنهج من حيث ما يحتويه من جوانب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات. ويتعارض ذلك مع اتجاهات التطور الشاملة المتمثلة في الإطار الأيديولوجي، كما أنه يتعرف على نماذج المعرفة من حيث كونها وحدات بناء أساسية لعمليتي التعلم والتطور. ويمكن النظر إلى دور المعلمات والتربويين الآخرين باعتباره دورًا إيجابيًا في تأسيس بيئات تعليمية تتمتع بالجودة العالية وإعداد أنشطة ذات قيمة.

ويتم دعم هذا المذهب أيضًا من خلال تقرير "رامبولد" الذي قام بمراجعة جودة الخبرات التعليمية للأطفال دون سن الخامسة، فقد ذُكر في هذا التقرير:

بالنسبة للطلاب الصغار، يعتبر اللعب الهادف عاملاً أساسيًا ومؤثرًا في العملية التعليمية. فاللعب يعتبر حافزًا قويًا يعمل على تشجيع الأطفال على الإبداع وتنمية الأفكار واللغة ودرجة الاستيعاب. فمن خلال اللعب، يقوم الأطفال بالاكتشاف والتطبيق واختبار ما يعرفونه وما يستطيعون تطبيقه.

وقد أسس هذان التقريران إطارات يمكن من خلالها تطوير منهج دراسي مناسب. ويوضح التقريران أن المنهج الدراسي في دور الحضانة الذي يتميز بجودة عالية يتسم بمجموعة من العوامل. تشتمل هذه العوامل على وجود أهداف وغايات محددة وتغيير أسلوب معاملة الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، بالإضافة إلى وجود تفاعلات متميزة مع الكبار وتكوين علاقات جيدة بين المنزل والمدرسة وتقديم فرص متساوية. ويمكن أن تسهم هذه العوامل في تطوير الوعي الذاتي للأطفال وثقتهم بأنفسهم ونجاحهم كطلاب للعلم. كذلك، تعتبر الحاجة للمرونة في وضع المنهج الدراسي أمرًا مستحبًا بسبب تنوع بيئات الأطفال تحت سن الخامسة. ويؤيد كلا التقريرين استخدام المجالات التسعة للتعلم والخبرة – تلك المجالات التي حددتها لجنة الإشراف الحكومية – كإطار مناسب لتخطيط المنهج الدراسي وتقييمه، مع تضمين اللعب الهادف كجانب أساسي لهذا الإطار. ويصرح تقرير "رامبولد" بأنه من أجل إدراك القيمة المحتملة للعب، يجب تحقيق بعض الشروط:

- تدخل الكبار بشكل يتسم بالحساسية والمعرفة والتوجيه
- التخطيط السليم وتنظيم بيئات اللعب لإتاحة التعلم

- إتاحة الوقت الكافي للأطفال لتطوير لعبهم
- الملاحظة الدقيقة لأنشطة الأطفال لتسهيل عملية التقييم والتخطيط من أجل التقدم والاستمرارية

يوفر هذا الإطار تحديًا مهمًا للهياكل المفككة التي تتسم بها دور الحضانة والمدارس والأساليب الداعية لعدم تدخل المعلمة في لعب الأطفال. وتعمل مثل هذه الشروط على التشكيك في بعض الافتراضات الضمنية المتعلقة بأسلوب اللعب الذي يدعمه الإطار الأيديولوجي، وخاصةً تلك المرتبطة بتدخل الكبار. كما أنها تمثل تحولاً مهمًا نحو النظريات المتعلقة بالبنائية الاجتماعية. وقد تم الاعتراف بقيمة اللعب، ولكن مفهوم اللعب الهادف والأنشطة المهمة يقدم بعض التقديرات القيمة المتعلقة بمدى ارتباط اللعب بهذه المرحلة العمرية من التعليم. كما تم بحث المنهج الدراسي المعتمد على اللعب بشكل أساسي، نظرًا لتحول الاهتمام تدريجيًا نحو المحتوى ونتائج تعليم الأطفال بدلاً من دراسة طبيعة الأنشطة والتجارب. وبشكل متزايد، تم تشجيع التربويين الذين يختصون بتعليم الأطفال الصغار على تحديد أهداف ونتائج التعلم المتعلقة بمعرفة مادة الموضوع، وضمان توافق المتطلبات الفكرية للأطفال مع مهاراتهم وقدراتهم المتطورة.

الملخص

يبدو أن أهمية اللعب في تعليم الأطفال لم يتم إدراكها حتى الآن عند التطبيق العملي. ذلك، حيث تشير الأدلة إلى أن هناك مشكلات هائلة ترتبط بطبيعة وأهداف اللعب في البيئات التعليمية. كذلك، يعتبر الاعتماد على الدعم الأيديولوجي المتباين لتأييد اللعب غير كافٍ؛

نظرًا للعجز عن توفير قاعدة معرفية نظرية وتربوية لتوجيه التطبيق العملي. وثمة توضيح بسيط عن كل من طبيعة عمليتي التدريس والتعلم في اللعب وتأثير بيئات اللعب المختلفة وعلاقة اللعب بالمنهج الدراسي. على سبيل المثال، يعتبر المنهج الموضوع للأطفال بمرحلة الحضانة غير ملائم للطلاب في الفصول التمهيدية بسبب اختلاف البيئات والقيود المفروضة على هذا المنهج، فالطلاب في الفصول التمهيدية قد تعدوا مرحلة الحضانة وفي الوقت نفسه لا يتناسب معهم المنهج الدراسي الخاص بالسنة الدراسية الأولى من التعليم الأساسي. لذا، فالأطفال يخضعون لمنهج غير مناسب ذي أنشطة لا تتلاءم كثيرًا مع قدراتهم كدارسين. وإذا تمت الاستعانة باللعب لتحقيق أهداف تعليمية محددة أكثر دقة مع الأخذ في الاعتبار بالتوصيات الحديثة، فمن المحتوم أن تتحسن جودة التعليم في البيئات التعليمية.

على الرغم من ذلك، فمن الواضح أنه إذا تمت الاستفادة من اللعب لأهداف تعليمية محددة بشكل أكثر دقة وإذا تم توظيفه في المنهج بشكل جيد، فسيصبح الاعتماد على الإطار الأيديولوجي غير كاف. ولا يبدو أن الاقتراحات الخاصة بالتطبيق العملي تنبع من هذا الإطار، كما أن ارتباطها بالبيئات التعليمية المعاصرة لا يزال موضع بحث. ولإحراز تقدم في العملية التعليمية، لا بد من وجود استيعاب جيد لما يحدث حاليًا في الفصول عن طريق إدراك العلاقات بين المعرفة النظرية للمعلمات عن أهمية اللعب وتطبيقهن لهذه المعرفة على أرض الواقع. ويعد ذلك بمثابة الخطوة الأساسية الأولى لتحسين جودة اللعب.

الفصـــــل الثانـــي

أفكار المعلمات ـ بين النظرية والتطبيق

مقدمة

يتسم اللعب داخل الفصول في مرحلة التعليم المبكرة بالمحدودية في مرات تكراره ومدته ومدى جودته، الأمر الذي يطرح بالتأكيد أسئلة عن العمليات التربوية وما يقف وراءها من تفكير وتخطيط. فعلى سبيل المثال، ما المعرفة النظرية والعملية المتعلقة باللعب التي تعتمد عليها المعلمات في خططهن التعليمية؟ كيف يمكنهن تحويل هذه المعرفة إلى مهام وأنشطة ذات قيمة؟ ما العوائق الموجودة في الفصل أو المدرسة التي تحول دون التطبيق الناجح أو الاستفادة من هذه الأنشطة؟ بعبارة أخرى، ينبغي أن يتم طرح الأسئلة حول معرفة المعلمات ومعتقداتهن التي تدعم عملية التطبيق الفعلي في الفصول.

تعتبر الدراسات التي أجريت على معرفة المعلمات ومعتقداتهن ونظرياتهن حديثة بعض الشيء. ويرى كل من "كلارك" و"بيترسون" أن الأبحاث التي أجريت على النظريات التي تعتنقها المعلمات ضئيلة ولا تمثل جزءًا كبيرًا من مجموع ما كتب عن الأسلوب الذي تتبعه المعلمات في التفكير. كما يذكران أن الهدف من هذه الأبحاث يتمثل في توضيح الإطارات الضمنية التي تعتمد عليها المعلمات في استيعاب المعلومات وتطبيقها وفقًا للافتراض الذي يؤكد أن السلوكيات المعرفية والتربوية للمعلمة يتم توجيهها وفقًا لهيكل من المعتقدات والقيم والمبادئ.

لسوء الحظ، لم يؤتِ الجهد المبذول في مجال البحث بثمـــاره بـــسبب الاختلافات في الافتراضات الموضوعة. ويمكن ملاحظة ذلك من خلال المصطلحات المستخدمة والافتراضات المذكورة في الجزء السابق. فقـــد تم استخدام بعض المصطلحات مثل المعرفـــة والمعتقـــدات والنظريـــات والفكر والقيم والمبادئ والإطارات المرجعية لوصف الجوانب الفكريـــة للمعلمات. بالإضافة إلى ذلك، يفترض كل من "كلارك" و"بيترســـون" أن هذه المنظومة الفكرية توجه السلوك الذي تمارسه المعلمات في الفصول. وبعبارة أخرى، فإن التأثير الذي تحدثه هذه المنظومة الفكريـــة للمعلمـــة يكون من الناحية التوجيهية؛ حيث يأتي التفكير أولاً ثم يتبعه التطبيق.

تشير القائمة التي قام "بوب" بتقديمها إلى مشكلة المصطلحات، فهـــي تحتوي على ثلاثة وعشرين مصطلحًا يتم استخدامها في الدراسات الخاصة بالتعرف على أفكار ومعتقدات المعلمات. بالمثل، قام كل من "كلانـــدينين" و"كونيلي" و"فينشترماخر" بالتعليق على مجموعة المـــصطلحات المربكـــة وتوصلوا إلى نتائج مماثلة. فلقد استنتج كل من "كلاندينين" و"كـــونيلي" أن الأفراد الذين يستخدمون مصطلحات مختلفة يعنون – في الغالب – الشيء نفسه. أما "فينشترماخر"، فقد قام بتحديد أنواع مختلفة من المعرفة المتوفرة لدى المعلمات، وتشمل الأنواع المعرفية المتعلقة بالاستراتيجية والمعرفـــة الارتباطية والمهنية والمعرفة المحلية والمعرفة الموقفية والمعرفة الضمنية والشخصية. وبعد ذلك أوضح أن هـــذه التـــصنيفات المعرفيـــة لا تـــشير بالضرورة إلى أنواع مختلفة من المعرفة. ويشجب "مارلانـــد" مثـــل هـــذا الاختلاف ويرى أن تنوع المصطلحات المستخدمة في البحث حول أفكـــار المعلمة يمكن أن يحدث ارتباكًا وأن يعرقل الحوار المثمر.

كما يعكس الجدل المثار حول الفرق بين المعرفة والمعتقدات هذا الارتباك. ويوضح كل من "ألكسندر" و"دووتشي" أنه من النادر تقديم تعريفات واضحة أو شرح لهذه المصطلحات. كما استنتجا أن الحدود التي يقع ضمنها هذان المفهومان الرئيسيان ليست واضحة. ويرى "باجيرز" أيضًا أن الارتباك يقع حول هذا الفرق بين المعرفة والمعتقدات، وأنه لا يبدو أن هناك إجماعًا على هذا الرأي. كذلك، فقد قام البعض بالاستمرار في التفرقة بين تعريف كل من المعرفة والمعتقدات، وقدموا العديد من الآراء بخصوص تأثيرهما النسبي على التطبيق العملي داخل الفصل، وذلك على الرغم من وجود ميل كبير لاعتبارهما كلمتين مترادفتين أو لتضمين "المعتقدات" بين تعريفات كلمة "المعرفة". فعلى سبيل المثال، صرحت "كاجان" بأنها تستخدم الاعتقاد والمعرفة بشكل مترادف. كما قام "ألكسندر" بتصنيف المعتقدات باعتبارها نوعًا من المعرفة، وذلك اعتمادًا على الرأي الذي يؤكد أن المعرفة تضم كل ما يعرفه المرء أو يعتقد في صحته، سواء إذا تم التأكد من صحتها بشكل موضوعي أم لا. كذلك، يشير تعريفهما لكلمة "المعرفة" إلى المخزون الشخصي الذي يمتلكه المرء من المعلومات والمهارات والخبرات والمعتقدات والذكريات. وقد تم اتباع التعريف نفسه في الدراسة المذكورة هنا.

جدير بالذكر أنه يتم إجراء دراسات حول أسلوب تفكير المعلمات لأغراض مختلفة؛ حيث قامت "بينيت" وآخرون بتحديد ستة أغراض مختلفة للبحث فيما يتعلق بأسلوب تفكير المعلمات. وما يهمنا في هذا الصدد من هذه الأغراض هو تلك الدارسات التي دارت حول العلاقات بين معرفة المعلمات ومظاهر التطبيق العملي لهذه المعرفة داخل الفصل. وعلى الرغم من تباين هذه المجموعة من الدراسات فيما يتعلق بالمصطلحات والأساليب المنهجية المتبعة فيها، فإنها تشترك في

الافتراض الذي يؤكد أن معرفة المعلمات تسبق التطبيق العملي داخل الفصل وتوجهه. وسوف يتم إدراج مجموعة مختارة من هذه الدراسات في الجزء القادم.

يعلق "جروسمان" وآخرون على العلاقات بين معتقدات المعلمات والتطبيق العملي. فهم يرون أنه على الرغم من أن طبيعة معتقدات المعلمات وتأثيرها بشأن عملية التدريس والطلاب والمدارس وبشأن موضوع المادة موضع التخصص فيما يتعلق بعملية التطبيق يعتبران مجالين لم يتم اكتشافهما نسبيًا في البحث الذي يدور حول عملية التدريس، فإن نتائج البحث تشير إلى أن معتقدات المعلمات حول عملية التدريس والتعلم ترتبط بآرائهن في العملية التعليمية وكيفية استفادتهن من خبراتهن وكيفية إدارة سلوكهن داخل الفصول. ومن خلال عملهم مع المعلمات، وجدوا أن معتقدات المعلمات بشأن المحتوى الذي يقومن بتدريسه تؤثر على المواد التي يخترن تدريسها وكيفية ممارسة عملية التدريس نفسها. هذا بالإضافة إلى أن "جروسمان" قد لاحظ أن للمعلمات اتجاهات مختلفة بالنسبة لموضوعات المواد التي تؤثر على اختيارهن للمحتوى الذي يقومن بتدريسه. وقد قام "جروسمان" باستنتاج أن المعتقدات التي تدور حول المواد الدراسية لها قوة وتأثير معتقدات المعلمين بشكل عام حول عمليتي التدريس والتعلم، وذلك بين معلمي المرحلة الثانوية على الأقل. وجدير بالذكر أن "هوولت رينولدز" قد توصل إلى النتيجة نفسها.

كما تم التوصل إلى نتائج مماثلة على مستوى المدارس الابتدائية والثانوية؛ حيث استنتج "تسبور" أن القيم التي تمت إضافتها إلى محتوى المنهج الدراسي عن طريق معلمي المرحلة الثانوية أثرت في أغلب الأحيان على طريقة تدريسه. هذا بالإضافة إلى أنه ادعى أن مجموعة الاعتقادات

الخاصة بالمعلمات تحدد بشكل كبير كيفية تقسيم المعلمات لعالمهن إلى مجموعة من الوظائف والمهام المحددة والمشكلات. علاوةً على ما سبق، رأى أنه من أجل فهم عملية التدريس من وجهة نظر المعلمات، لا بد من استيعاب المعتقدات التي يمارسن عملهن وفقًا لها. وقد قام "طومبسون" بتلخيص الأبحاث التي تربط بين المعتقدات والتطبيق العملي في تدريس مادة الرياضيات في كل من المدارس الابتدائية والثانوية. وقد أوضحت هذه الأبحاث وجود علاقة قوية بين معتقدات المعلمين حول مادة الرياضيات وتطبيقهم العملي لها، ولكن ثمة علاقة أقل ارتباطًا بين معتقداتهم العامة حول عملية التدريس ككل والتطبيق العملي لها.

وبالمثل، قامت "في. ريتشاردسون" وزملاؤها بدراسة العلاقة بين آراء المعلمات حول كيفية تدريس قراءة قطعة الفهم وكيفية تطبيق هذه الآراء عمليًا داخل الفصل بدءًا من الصف الرابع وحتى الصف السادس الابتدائي (أي من حوالي سن العاشرة إلى سن الثانية عشرة). وتوصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ على نحو دقيق بمعظم تطبيقات القراءة من خلال معرفة آراء المعلمات. وعليه، يمكن إحداث تغييرات جوهرية فقط عندما تفكر المعلمات بشكل مختلف في الأساليب التي تطبق داخل فصولهن وعندما يتم تزويدهن بالتطبيقات التي تلائم أساليبهن المختلفة في التفكير.

كذلك، فمن الأمور التي تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة للدراسة التي نحن بصددها الأبحاث التي تم إجراؤها على المعلمات في مرحلة التعليم المبكرة. فقد قام "كينج" بتحليل المعتقدات والقيم والعادات الخاصة بالمعلمات في هذه المرحلة واقترح أنها تمثل مجموعة من النظريات تركز على الطفل بشكل خاص أو أيديولوجية ترتبط بعناصر مثل النزعة

التطورية والنزعة الفردية والتعلم من خلال اللعب وبراءة الأطفال. وتعتبر هذه العناصر ذات أهمية بالغة من حيث إنها تساعد المعلمات في تشكيل مفاهيمهن الخاصة عن البيئات التعليمية المناسبة. هذا، بالإضافة إلى أن معتقدات هؤلاء المعلمات بشأن الأطفال والعملية التعليمية، وفقًا لما يراه "كينج"، جزء لا يتجزأ مما يحدث داخل الفصل.

ويتوصل "سبوديك" من خلال بحثه عن النظريات الضمنية للمعلمات في مرحلة التعليم المبكرة إلى معرفة العلاقة السببية بين المعتقدات وتطبيقها في الواقع. ذلك، حيث تؤثر مفاهيم المعلمات ومعتقداتهن على سلوكياتهن والقرارات التي يتخذنها في الفصول. لذا، فقد رأى أنه من أجل فهم طبيعة عملية التدريس، يجب ألا يتم النظر إلى سلوك المعلمات الملاحظ فحسب، ولكن يجب أيضًا معرفة أفكارهن تجاه عملية التدريس ومجموعة النظريات الضمنية التي تقود سلوكهن داخل الفصل. بالإضافة إلى ذلك، يهدف بحثه إلى التأكد من وجود مجموعة من النظريات الضمنية التي تؤمن بها معلمات مرحلة الطفولة بشكل عام أكثر من غيرهن. بيد أن النتائج التي توصل إليها يصعب شرحها لأن نظرياته تقوم على أمثلة فردية لمعتقدات المعلمات ومعرفتهن. فقد تتنوع عدد النظريات الضمنية التي تؤمن بها المعلمات ما بين ١٢٧ إلى ٢٥٩ نظرية. كما استنتج أن قرارات المعلمة المأخوذة في الفصل تعد وليدة اللحظة ونابعة من المعرفة العملية الشخصية بدلاً من المعرفة الفنية لنظرية تعلم الطفل وتطوره.

في النهاية، توضح "أنينج" في دراسة محدودة أجرتها على ست معلمات أن المبادئ الراسخة في كل اعتقاد من معتقدات هؤلاء المعلمات

حول تعلم الأطفال مرتبطة بشكل واضح باستراتيجيات التعليم التي ينتهجنها. ومن ثم، فقد أوضحت أن نظريات المعلمات تعد جزءًا لا يتجزأ من تطبيقها العملي.

تشير الدراسات السابقة – على الرغم من ندرتها واعتمادها على نماذج قليلة من المعلمات بالإضافة إلى استخدامها لأساليب انتقائية منهجية ومصطلحات مختلفة – إلى أن معرفة المعلمة ومعتقداتها ترتبط بالتوقعات والتطبيق العملي لها داخل الفصل. وتؤكد الدراسات على فكرة أن المعرفة والمعتقدات تعتبر من الأمور الضمنية. ويعكس ذلك رأي "شونفيلد" القائل: "إن نظم المعتقدات تشكل المعرفة، حتى إذا كان المرء غير واعٍ بتمسكه بهذه المعتقدات".

على الرغم من ذلك، توفر هذه المجموعة من الدراسات فهمًا محدودًا للعلاقة بين المعرفة والتطبيق، ويرجع ذلك في جزء منه إلى أن بعضها تضمن التفكير المعاصر حول طبيعة معرفة المعلمة أو الآثار القوية المحتملة للعوائق التي تؤثر على محاولة التوفيق بين معرفة المعلمة وتطبيقها لهذه المعرفة. كذلك، تشير "لاينهاردت" إلى أن معظم المعرفة التي تحصل عليها المعلمات بشأن عمليات التدريس تتوفر في بيئة العمل نفسها، ويعني ذلك أن هذا النوع من المعرفة يتطور في إطار بيئة معينة. ومن خلال هذه البيئة، تزداد هذه المعرفة قوة؛ حيث إنها تربط أحداث العملية التعليمية بعناصر خاصة مرتبطة بهذه البيئة، مثل عدد الفصول والوقت المتاح على مدار العام وكيفية تعامل الأشخاص على المستوى الفردي والبيئة المحيطة والتزام المعلمة بتدريس صفحات محددة من النص والإلمام الشامل بالمواد الدراسية.

علاوةً على ما سبق، تركز المعرفة المعتمدة على ظروف تعليمية معينة على معرفة الأمور المفيدة وغير المفيدة في بيئات تعليمية محـــددة. ذلــك، حيث تمثل هذه البيئات عنصرًا مهمًا في اكتساب المعلمة للمعرفة، كما أنهـــا تعمل أيضًا على التوفيق بشكل كبير بين معرفة المعلمـــة وتطبيقهـــا لهـــا. بالإضافة إلى ذلك، يرى كل من "كـــلارك" و"بيترســـون" أن العلاقـــة بـــين الجانبين النظري والعملي تتوسطها عوائق بيئية. لهذا، فمن غيـــر الممكـــن استيعاب عملية التدريس بشكل كامـــل دون اســـتيعاب العوائـــق والفـــرص المحيطة بهذه العملية. وعلى الرغم من عدم وجود دليل عملي على طبيعـــة هذه العوائق ومدى تأثيرها، فقد قام كل مـــن "جروســـمان" و"ستودولـــسكي" بتحديدها بالنسبة لعملية التدريس في المدارس الثانوية، حيث قالا:

تعتمد العملية التعليمية بشكل كبير على عدة عوامل. تتمثل هذه العوامل في المستوى العام خلال مرحلة معينة وموضـــوع المـــادة الدراســـية ومستوى التنظيم بالمدرسة والمهمة التي ترنو إلى تحقيقهـــا وثقافتهـــا وموقعها ومدى ارتباطها بالبيئة المحيطة والدولة والظروف الإقليميـــة، وهي العوامل التي تحدث خلالها عمليتا التدريس والتعلـــيم. وبالتـــالي، تؤثر هذه العوامل المتعددة على المعلمين والطلاب بطرق عديدة.

من هذا نستخلص أن البيئات التعليمية على اختلاف أساليبها يمكن أن تؤثر إما بالسلب أم بالإيجاب؛ بحيـــث تمكـــن المعلمـــات مـــن تطبيـــق نظرياتهن بشكل عملي أو تعمل على إعاقتهن عن ذلك.

خلاصة القول، من الواضح أن جهود الباحثين فـــي محاولـــة توضـــيح العلاقة بين نظريات المعلمات ومدى تطبيقها عمليًا كانت محـــدودة للغايـــة ومشتتة. ويرجع السبب في ذلك إلى اعتماد تلك الدراســـات علـــى أســـاليب نظرية متباينة تمثل افتراضات مختلفة حول العلاقة بـــين أفكـــار المعلمـــة

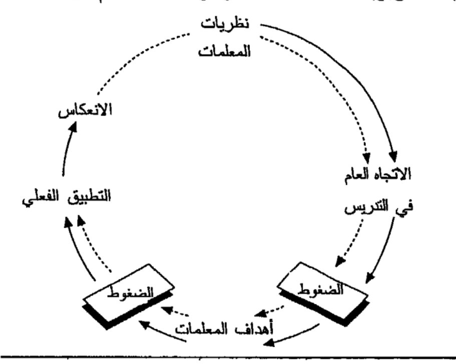
والتطبيق العملي لها. وتمت تسمية المتغيرات الرئيسية بشكل مختلف، وحتى إذا تم تعريفها بشكل مماثل فقد أغفلت هذه التعريفات توضيح أي فرق بين المعرفة والمعتقدات. لذا، لا تتضح كيفية تأثير طريقة تفكير المعلمة على التطبيق العملي ولا العوامل التي تتوسط هذا التأثير. وعلى وجه التحديد، بالنسبة لعملية التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة، يندر وجود أدلة على الجوانب الفكرية للمعلمات التي تؤثر على أسلوب تدريسهن. ففي مجال اللعب على وجه التحديد، لا يوجد دليل على كيفية تأثير استيعاب المعلمات وقيمهن ومعتقداتهن الخاصة باللعب على أسلوب تخطيطهن للمنهج أو اختيار الأنشطة أو أساليب التعليم أو تقييم النتائج. علاوةً على ذلك، لا توجد أي مؤشرات عن كيفية إسهام البيئات التي تعمل فيها المعلمات في إتاحة تخطيط أنشطة اللعب أو الحد منه. بناءً على ذلك، دعت الحاجة لإيجاد إجابات عن هذه الأسئلة إلى قيامنا بتأليف هذا الكتاب والذي يوفر إجابات نرى أنها ضرورية فيما يتعلق بكيفية تحسين التطبيق العملي.

نموذج لأفكار المعلمة وأسلوب تطبيقها

بعد أن تعرفنا على النظريات السابقة، إننا في حاجة الآن إلى إنشاء نموذج يمثل أفكار المعلمة ومدى تطبيقها عمليًا داخل الفصل لاتخاذ القرارات القائمة على المنهجية وجمع البيانات. وقد تحقق ذلك من خلال تكامل الدراسات المذكورة مسبقًا مع الدراسات الخاصة بالأساليب المطبقة داخل الفصل. ويظهر ذلك بوضوح في الشكل (٢–١).

يوضح الشكل (٢–١) المعنى المقصود من معرفة المعلمة على أنها المخزون الشخصي من المعلومات والمهارات والخبرات والمعتقدات والذكريات، كما أنه يرتكز على الافتراض الذي يؤكد على أن معرفة

المعلمة بجوانب مختلفة من عملها يمكنها من تشكيل نظريتها أو أيديولوچيتها في التعليم. وقد تكون هذه النظريات ذات نظرة محدودة أو واسعة الأفق. فعلى سبيل المثال، تنشأ نظرية اللعب لدى المعلمة ويتم بناؤها على أساس مجموعة معينة من المفاهيم والمعتقدات، ولكن هذه النظرية بدورها سوف تصبح أحد العناصر التي تشكل نظرية أكبر تتبعها المعلمة في عملية التدريس للطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة، الأمر الذي أشار إليه "كينج" أيضًا. كما أكد على أن هذه النظريات تعتبر أدوات ذات دور فعال في مفاهيم المعلمات حيال إنشاء بيئات تعليمية مناسبة. ويظهر ذلك في النموذج باعتباره اتجاهًا عامًا في التدريس يتضمن الأولويات التربوية للمعلمات، مثل توفير بيئات للتعليم من خلال اللعب.



الشكل (٢-١): نموذج للعلاقة المفترض وجودها بين النظرية والتطبيق

إن الدرجة التي تتمكن المعلمات عندها من تحقيق اتجاهاتهن المثالية في عملية التدريس من خلال الأنشطة التي يخططنها من أجل الأطفال تتحدد

تبعًا لمجموعات من العوامل الوسيطة أو العوائق. هذا، وقد تشمل العوائق الواقعة بين اتجاهات عملية التدريس وأهداف المعلمات في تنفيذ مهمتهن بعض العوامل الموجودة على مستوى الفصل أو المدرسة أو المستوى المحلي أو الإقليمي، مثل مساحة الفصل وتوفر الموارد والأجهزة وعدد الأطفال وسماتهم وسياسة المدرسة حيال مساحة الفصل والمساعدة في التدريس. هذا بالإضافة إلى إدراك الأولويات من وجهة نظر أولياء الأمور ومتطلبات المنهج القومي. وبالمثل، سوف يعتمد تحقيق أهداف المعلمات عمليًا من عدمه على مجموعة من العوائق الأخرى المرتبطة بالعوائق السابقة والتي تشمل استجابة الأطفال للأنشطة ومقدار العون الذي يقدمه الكبار والوقت والمكان المتاحين والموارد التعليمية المتوفرة.

في النهاية، إن إمكانية أو كيفية تغيير أسلوب التطبيق العملي وتأثير تلك التغييرات على نظريات المعلمات سوف تعتمد على الدرجة التي تتمكن عندها المعلمات من استيعاب الروابط بين الأهداف وتطبيقها بشكل عملي، مما يؤثر بشكل واضح على نظرياتهن حول مفهوم اللعب. وقد تم التعبير عن هذا الأمر في النموذج المعروض في الشكل (٢-١) عن طريق خطوط على هيئة نقاط، لأن الهدف الأساسي من هذه الدراسة لا يتمثل في فحص دور التفكير في إجراء تغييرات على التطبيق العملي أو النظريات. ومع ذلك، كما سنرى في الفصل الرابع، سوف تتعرض الدراسة لأهمية التفكير في تغيير كل من النظريات التي تتبناها المعلمات والتطبيق العملي لها وذلك بسبب مشاركة المعلمات في هذه الدراسة.

اعتبارات منهجية

تتمثل المشكلة الرئيسية في هذا النوع من الأبحاث، كما أوضح كل من "فايمان نيمسر" و"فلودن"، في كيفية معرفة ما يدور في أذهان المعلمات لوصف معرفتهن ومعتقداتهن وقيمهن. وقد انتقدت "كاجان" الكثير من الأساليب التي تم اتباعها في معرفة معتقدات وقيم المعلمات وتقييمها. ويرجع السبب في ذلك إلى أن معظم هذه الدراسات تفسيرية؛ حيث تهتم بوصف الخبرات الواقعية للمعلمات وإجراء دراسات أكثر تفصيلاً لتفهم سلوك المعلمة داخل بيئة تعليمية معينة.

في هذا الإطار، أصبحت القصص والروايات والأوصاف التي تسردها المعلمات عن خبراتهن داخل الفصل إحدى الأدوات المهمة التي تساعد الباحثين في جمع معلومات عن الطريقة التي تفكر بها المعلمات؛ حيث إنها تصف عملية التدريس كما تراها المعلمات ومدى الصعوبة الفعلية التي تواجههن. ويتمثل السبب الرئيسي وراء اعتماد الأبحاث الخاصة بدراسة معرفة المعلمات وطريقة تفكيرهن على سرد القصص الواقعية للمعلمات في أن الإنسان بطبيعته كائن يميل إلى استخدام أسلوب الحكي فقد مر بالعديد من التجارب الصالحة للحكي سواء بمفرده أو مع غيره. لذا تعد الدراسة القائمة على سرد القصص والخبرات هي الدراسة التي توضح الطرق الفعلية التي خاض بها الإنسان تجاربه المختلفة في هذا العالم. وقد قام بعض علماء النفس أمثال "برونر" بالتأكيد على هذا الادعاء. فقد وصف "برونر" أسلوب سرد التجارب المختلفة للمعلمات بأنه إحدى الطريقتين الأساسيتين التي يفكر بها الإنسان، وذلك على عكس الأسلوب التحليلي الحيادي

في التفكير الذي يظهر بوضوح في المنطق والرياضيات والعلوم. كما أشار "برونر" إلى أن هذين الأسلوبين يشكلان طريقتين مختلفتين للمعرفة، حيث تتمثل إحداهما في استخدام الأساليب المنهجية لإثبات الحقائق؛ أي أنها تعتمد على التوضيح القائم على الشمولية وعدم محدودية السياق. أما الطريقة الأخرى، فتعتمد على التوضيح بشكل محدد ومراعٍ للسياق. وبناءً عليه، يرى "برلينر" أن العقل البشري يفضل أسلوب سرد القصص؛ حيث أوضح أن المعرفة تعتمد إلى حد كبير على السياق، فلا يمكن التوصل إلى معرفة شيء إلا في سياقه نظرًا لوجود العديد من المعاني المحتملة له.

عادةً ما تخضع الاستفادة من أسلوب الحكي لسلطة المعلمة؛ الأمر الذي ينتقد بشكل غير مباشر الدراسات الأولى التي أجريت على عملية التدريس التي – كما ادعى البعض – عملت على التقليل من مدى صعوبة عمل المعلمات وتفضيل الآراء النظرية التي لا تعتمد على حالات واقعية على حساب المخاوف والمشكلات التي تواجهها المعلمات أنفسهن. أما بالنسبة لـ "إلباز"، فهي ترى أن القصص التي ترويها المعلمات عن خبراتهن في مجال التدريس تشكل جزءًا كبيرًا من معرفة المعلمة. ومع ذلك، يستخدم الباحثون هذه القصص بطرق مختلفة. ذلك، حيث يستخدمها البعض كوسيلة منهجية، باعتبارها فعالة في عرض معلومات قيّمة وثرية عن المعلمات والتي يصعب الحصول عليها مع استخدام وسيلة أخرى. والبعض الآخر يعتبر قصص المعلمات منهجًا قائمًا بذاته؛ بمعنى أنه يمثل عملاً متكاملاً يتكون من القصة التي نحصل عليها ثم استخدامها لمعرفة شيء ما عن عمل المعلمات. وهناك أيضًا من تمثل له الهدف الرئيسي لعملهم.

من ناحية أخرى، إلى جانب المناداة بضرورة اعتماد الأبحاث على قصص واقعية ترويها المعلمات بأنفسهن، هناك بعض الآراء التي عبرت عن قلقها المتواصل بشأن صحة القصص التي تم جمعها من المعلمات والمغزى الذي تعبر عنه. وقد تركزت الانتقادات على ثلاثة محاور وهي: مدى صحة القصص وعموميتها وتأثيرها من الناحية المعرفية. ومن منطلق تفهم المعرفة المهنية المتوفرة لدى المعلمات، توصلت "لاينهاردت" إلى أنه يصعب معرفة ما إذا كانت المعلمة صادقة القول في وصف الجوانب الأساسية للمعرفة المتوفرة لديها وأسلوب تطبيقها أم لا. وقد أكدت على أنه لا يجب اعتبار جميع المعلومات التي يتم الحصول عليها من المعلمات على أنها أمر مسلم به. بيد أن هذا الأمر لا يتعلق بالقصص التي ترويها المعلمات فحسب؛ فهذه سمة غالبة على جميع الروايات والحكايات المتواترة بين الناس. وقد توصل "فيليبس" للشيء نفسه، من خلال انتقاده لقلة الاهتمام بالناحية المعرفية المتعلقة بسرد القصص والحكايات. فقد قال "إن كون القصة قابلة للتصديق لا يحكم على مدى صحتها". لذا، تحذر "كيه. كارتر" – والتي تؤيد ضرورة اعتماد الأبحاث على القصص التي ترويها المعلمات عن طبيعة عملهن – من أنه لا يمكن تجنب المشكلات الأساسية المتعلقة بمدى مصداقية هذه القصص باعتبارها أساسًا تعتمد عليه الأبحاث الخاصة بهذا المجال. وحذرت أيضًا من الصعوبات الناتجة عن تعميم هذه القصص؛ حيث إن كثيرًا من هذه القصص قد لا تنطبق على جميع الحالات.

يرى "فينشترماخر" أن معرفة المعلمة لا بد أن تتوافق مع المعايير المثبتة إذا ما كانت آخذة في الاعتبار الجانب المعرفي، كما

أنه ينتقد إغفال الباحثين لهذا الجانب. وقد أوضح أن هناك طرقًا عديدة للتأكد من تمتع المعلمة بالمعرفة، وذلك من خلال إقامة الدليل أو من خلال تقديم بعض الأسباب الجيدة من خلال التعرف على طريقة تفكير المعلمة حيال العلاقة التي تربط بين الوسائل التعليمية والهدف من استخدامها. وقد أطلق " فينشترماخر" على هذا الأسلوب اسم "التفكير العملي" كما عرفه على أنه وسيلة لزيادة الجودة الضمنية لمعرفة المعلمة ورفعها إلى مستوى من الوعي يسمح بإمكانية تطبيقها عمليًا. ويعد ذلك الأمر بمثابة أقل الوسائل التي يمكن بها ضمان تطبيق المعرفة بشكل عملي. وخلاصة القول، يمكن الاستفادة من القصص التي ترويها المعلمات عن أنفسهن باعتبارها طريقة جيدة لتحليل طريقة تفكير المعلمة ومعرفتها فقط إذا ما تم ضمان تطبيق هذه المعرفة عمليًا.

علاوةً على ذلك، تعد مزاعم المعلمات بشأن تطبيق المعرفة المتوفرة لديهن بشكل عملي من الأمور التي أثارت جدلاً كبيرًا. ويرجع السبب في ذلك إلى أن معظم القصص التي ترويها المعلمات عن تفاعلهن داخل الفصل تم الحصول عليها من خلال أساليب الاسترجاع المستثار. فقد اعتمدت الدراسات الخاصة بعمليات صنع القرار القائمة على تفاعل المعلمة داخل الفصل على هذه الأساليب إلى حد كبير. ولكن، ثمة شكوك حول مدى صحة هذا الإجراء بالنسبة لهذا الغرض، بيد أن هذه الشكوك تقتصر على البحث الذي أجري على التفكير التفاعلي. وكما يقول "ينجر" إن الاسترجاع المستثار لا يعد وسيلة لاستنباط الأفكار التفاعلية بعد انتهاء الحدث، لكنه وسيلة

لاستنباط الأفكار أثناء وقوع الحدث. وبهذه الطريقة، سوف يتم التعرف على الطرق التي تستخدمها المعلمات في إضفاء معنى على عمليات التدريس واستنباط النظريات والمعتقدات الضمنية للمعلمات، بالإضافة إلى معرفة كيفية استيعابهن لأنماط سلوكية أو تفاعلية معينة.

من ناحية أخرى، هناك حاجة ملحة للتعرف بشكل مباشر على أسباب المعلمات وتفسيراتهن ومبرراتهن الخاصة بالتطبيق العملي للمخزون المعرفي الموجود لديهن للدلالة على صحة معرفتهن. ففي حقيقة الأمر، يرى "فينشترماخر" أنه إذا استخدم الباحث أسلوبًا موثوقًا به في التعرف على الأسباب التي تقف وراء تصرف المعلمات بشكل ما، فسوف تستطيع المعلمة إدراك المعرفة التي كانت غير ظاهرة لها في السابق. وبمجرد حدوث ذلك، يمكن للمعلمة التفكر فيها مليًا. وبهذه الطريقة، يعد ذلك الأمر وسيلة فعالة لإكساب المعلمات مجموعة من الخبرات في مجال التعليم وتطوير قدراتهن على المستوى المهني.

كيفية إعداد البحث

تتخذ الأهداف الرئيسية للدراسة ثلاثة اتجاهات:

- عرض تفصيل واضح لنظريات المعلمات عن اللعب
- التحقق من العلاقة بين نظريات المعلمات والتطبيق العملي لها داخل الفصل

- دراسة التأثير الناتج عن العوامل أو العوائق التي تحول دون تحقيق هذه العلاقة

وتتطلب هذه الأهداف، وما يرتبط بها من موضوعات بحثية، نهجًا تفسيريًا. وقد فضل "إريكسون" استخدام مصطلح "تفسيري" للإشارة إلى الاهتمام بتفسير المعاني الإنسانية في الحياة الاجتماعية وتوضيحها وعرضها. وعبر "ووالش" وآخرون عن هذه الفكرة بطريقة أكثر وضوحًا، حيث ذكروا أنه في أعماق الدراسة التفسيرية تكمن الرغبة في فهم المعنى الذي يقصده الآخرون من خلال تصرفاتهم اليومية. وبشكل تلقائي، يشير الموقف التفسيري ضمنيًا إلى استخدام أسلوب قائم على التعاون؛ نظرًا لعدم إمكانية استيعاب آراء المشاركين إلا من خلال وجود تفاعل، مما يتطلب بدوره وجود علاقة متبادلة ومشتركة بين كل من الباحث والأفراد موضع البحث. بعبارة أخرى، يُقصد من ذلك الأمر إجراء الأبحاث بالتعاون مع المعلمات بدلاً من إجرائها عليهن.

بهذا، تم تقسيم البحث إلى ثلاث مراحل تراكمية، بحيث يتم تأسيس كل مرحلة بناءً على تحليلات المرحلة السابقة بهدف تعميق درجة من الاستيعاب الجيد الناتج عن استخدام أساليب منهجية متنوعة. فالمعلمات لا يشاركن في جمع المعلومات فحسب، بل وفي تفسيرها وتنقيحها أيضًا. وقد تم تحقيق ذلك بشكل جزئي من خلال اجتماعات المعلمات عند نهاية كل مرحلة. ويعرض الجدول (٢-١) لمحة عامة للمراحل الثلاث.

الجدول (٢-١): إعداد البحث

المرحلة الأولى	التقارير التي تعدها المعلمات والتي تركز على كيفية تضمين اللعب في المنهج
اجتماع المعلمات	مناقشة الخطة المبدئية للمفاهيم والنظريات الأساسية
المرحلة الثانية	إجراء مقابلات مع المعلمات تعتمد على الموضوعات الرئيسية الناتجة عن تحليل التقارير
اجتماع المعلمات	مناقشة مدى صلاحية خطة الموضوعات الرئيسية بالإضافة إلى التعرف على المفاهيم والافتراضات المرتبطة باللعب
المرحلة الثالثة	الاسترجاع المستثار لتحليل الأحداث من خلال عرض شرائط فيديو لحلقات لعب تختارها المعلمة وإجراء مقابلات بعد مشاهدة هذه الشرائط ومدى توافقها مع أهداف المعلمة
اجتماع المعلمات	المشاركة في التفكير في الأحداث التي تم عرضها في شرائط الفيديو التي تختارها المعلمات بأنفسهن ومدى صحة تحليلات نظرياتهن

نظرًا للاتجاه العام نحو تطوير التطبيق العملي لنظرية التعليم من خلال اللعب، قررنا طلب مشاركة المعلمات اللاتي يؤيدن هذه النظرية ويتسمن بالقدرة على توظيف أنشطة اللعب داخل الفصول التمهيدية. وقد تم تحديد تسع معلمات من ذوي الخبرات المختلفة، من قِبل زملائهن المهرة ومستشاري هيئة التعليم المحلي. وقد وافقوا جميعًا وتحمسوا

بالفعل للمشاركة في الدراسة على مدار عام دراسي كامل. هذا، ويقدم الملحق (أ) وصفًا لخبراتهن التعليمية والبيئات التي عملن فيها.

في المرحلة الأولى من الدراسة، كُلِّفت المعلمات بكتابة قصتين عن الموضوعين التاليين: "مثال حديث لتنفيذ أنشطة اللعب ذات الجودة العالية داخل الفصل" و"نصيحة للمعلمات الجدد عن أهمية دور اللعب في المنهج الدراسي بالنسبة للطلاب في المرحلة التمهيدية". وذلك، مع الأخذ في الاعتبار العملية التعليمية ككل، بما تشمله من عمليات تخطيط وتنظيم وأساليب تدريس بل وعمليات تقييم إن أمكن. وكان من المفترض أن كتابة هذه القصص سوف تشير إلى العناصر أو الفئات الأساسية التي تشكل معرفة المعلمات ومعتقداتهن حول نظرية اللعب. لذلك، فقد تم تحليل محتوى هذه القصص لتحديد هذه العناصر. وقد ظهرت سبع فئات رئيسية وهي: التخطيط والتقييم ومشاركة أعضاء هيئة التدريس ودور الكبار واللعب والتعلم والعوامل الخارجية. فضلاً عما سبق، تم تحديد فئات فرعية أيضًا. على سبيل المثال، يندرج تحت فئة التخطيط فئات فرعية، هي: المنهج الدراسي وطريقة التعامل معه وحرية اختيار أنشطة اللعب. ويعرض الفصل الثالث وصفًا مفصلاً لهذا التحليل.

بعد ذلك، كانت المعلمات يجتمعن في صورة مجموعات لمناقشة الفئات سالفة الذكر وإثبات صحتها قبل استخدامها كإطار لإعداد جدول زمني موسع لإجراء المقابلات مع المعلمات (ويتناول الملحق (ب) هذا الموضوع بمزيد من التفصيل). ذلك، حيث كان يتم إجراء حوار مع كل معلمة لمدة ساعتين بغرض تفسير الموضوعات المنبثقة عن هذا الحوار وتبريرها وتقديم براهين من خلال هذه العمليات على تمتع المعلمة

بالمعرفة اللازمة. هذا بالإضافة إلى أنه تمت كتابة هذه الحوارات وتم تحليلها بالاعتماد على أعمال "جلايزر" و"شتراوس" لعرض الفئات واكتشاف تنوع الخبرة داخلها، فضلاً عن تحديد الروابط فيما بينها. وتم تحقيق ذلك من خلال استخدام المراحل الثلاث للتحليل التي اقترحها "مايلز" و"هوبرمان" والمتمثلة في اختزال البيانات وعرضها والتوصل إلى نتائج والتحقق منها. ويُقصد بذلك قراءة الأشياء التي تم تسجيلها خلال المقابلات والتدقيق فيها لتحديد الفئات الرئيسية والفرعية، مع عقد مقارنات بصفة مستمرة بين الفئات والبيانات المتوفرة لدينا من أجل المحافظة على وحدة المعنى وعدم تعارض التعريف مع الفئة المتوفرة لدينا.

لمزيد من الإيضاح، يعتمد تحديد هذه الفئات على التفسيرات والاستنتاجات الفردية التي قد تختلف من شخص إلى آخر. وضماناً لتحقيق المصداقية، تم تكليف اثنين من الباحثين بتحليل التسجيلات على حدة قبل التفاوض بشأن التفسير المتفق عليه. بعد ذلك، تمت مناقشة هذا التفسير مع المعلمات من خلال عمل رسم تخطيطي للفئات الرئيسية والفرعية لضمان توفير تمثيل مرئي واضح للمفاهيم المتفق عليها (انظر الملحق ج). وفي الاجتماع الثاني لمجموعات المعلمات، قمن بمناقشة هذه الفئات والتأكد من صحتها. وحينها طُلب منهن التفكير في مفاهيمهن وافتراضاتهن والتي أكدت على وجود أربعة جوانب أساسية للعب تمثل صعوبة عند التطبيق العملي وهي: اللعب الحر واللعب المنظم والاستقلال والملكية، بالإضافة إلى دراسة العلاقة فيما بينها.

وتم الحصول على المعلومات التي ترتبط بالتطبيق العملي لنظرية التعليم من خلال اللعب داخل الفصول من خلال دورات لجمع البيانات والتي تشمل:

- استطلاعات الرأي التي تسبق الملاحظة والمعدة خصيصًا للتأكيد على أهداف المعلمة فيما يتعلق بالنشاط المراد ملاحظته
- تسجيل أنشطة اللعب المرتبطة بهذه الأهداف على شرائط فيديو والتي تركز على الطلاب
- المقابلات الشخصية التي تجرى بعد مزاولة الأنشطة، والتي تتم أثناء مشاهدة المعلمة لشرائط الفيديو. وفي هذه العملية التي يتم فيها متابعة الحدث والتعليق عليه أثناء وقوعه من خلال شريط الفيديو، تكون لدى الملاحظ والمعلمة الحرية الكافية لإيقاف الشريط أو طرح بضعة أسئلة. كما تتاح لهما الفرصة في هذه المقابلات لمناقشة العوامل التي تحول بين أهداف المعلمة وتحقيق هذه الأهداف.

ولقد تم تكرار هذه الدورة الخاصة بجمع البيانات ستة مرات في مواقف مختلفة في كل فصل؛ وذلك من أجل الحصول على عدد من الأنشطة التي تمارس في أوقات مختلفة من أيام الأسبوع وأوقات مختلفة من السنة. وفي كل موقف، تقوم المعلمة باختيار نوع النشاط الذي يتم تصويره على شريط الفيديو. ولم يتم وضع توجيهات رسمية لهذا الأمر، نظرًا لأنه كان من الضروري إتاحة الفرصة أمام المعلمات للتركيز على ما يجدنه وثيق الصلة بهن في بيئاتهن المختلفة. ويتمثل متوسط الزمن المتاح للنشاط في ٢٠ دقيقة تقريبًا.

وبعد كل جلسة مسجلة، تشاهد المعلمة المادة المعروضة مع الباحث وتناقش معه الأحداث المهمة. تمثل شرائط الفيديو المسجلة عاملاً مساعدًا لإجراء حوار بشأن كل حلقة من حلقات اللعب، وتساعد المعلمة في

اكتشاف مزيد من النظريات الرئيسية التي تصلح للتطبيق العملي. وبالنسبة لمعظم المعلمات، أتاحت لهن شرائط الفيديو فرصة النظر إلى أهمية دور اللعب في عملية التعليم بتمعن أكثر. وقد علقت إحدى المعلمات على ذلك قائلة: "إن مشاهدة اللعب على شرائط الفيديو يختلف بشدة عن مشاهدته على أرض الواقع. لذلك، فإنه من الأفضل مشاهدته على شرائط الفيديو. فإنني أشاهد بالفعل ما يحدث وأرى ما الذي يفعله الأطفال، كما أنه لا يتشتت انتباهي فيما يدور من حولي". فعلى الرغم من ادعاء المعلمات بملاحظتهن للأطفال في أثناء اللعب كأساس لعملية التقييم، في حقيقة الأمر كانت هذه الملاحظات موجزة وغير منتظمة، فضلاً عن كونها غير مدعمة بالأدلة. لذلك، تعتبر شرائط الفيديو بالنسبة لبعض المعلمات فرصة نادرة لملاحظة استجابة الأطفال لمجموعة من بيئات اللعب المختلفة بشكل مباشر ومتواصل.

وقد تم تدوين ملاحظات المعلمات وتعليقاتهن لتحليلها بشكل جيد. كذلك، تم تزويدهن بنسخة من شريط الفيديو لإثارة المزيد من الأفكار عند مشاهدة الشريط مرةً أخرى في أوقات الفراغ. وتتم إضافة أية إضافات أو تعديلات تنتج عن آراء المعلمات اللاحقة. وبشكل إجمالي، قامت كل معلمة من المعلمات التسع بمشاهدة بعض مواد الفيديو لمدة ساعتين.

يعتبر موضوع تأثير الباحث مهمًا في أي فصل من الفصول قيد البحث. فقد كنا نعتقد أن وجود شخص غريب يحمل كاميرا الفيديو بين المعلمات والأطفال أمر مزعج لهم. إلا أن تخوفنا هذا قد قلّ عندما أبدت المعلمات رغبتهن في المشاركة. كما أن حقيقة كون مساعد الباحث معلمة بأحد الفصول التمهيدية قد ساعدت في حل هذه المشكلة، هذا فضلاً عن عقد سلسلة من الاجتماعات بشكل منتظم مع فريق

البحث والمعلمات المشاركات على مدار مدة الدراسة. وقد ضمنت المقابلات وجود علاقة جيدة بين الباحثين والمعلمات قبل بدء القيام بزيارة الفصل. وتعد إقامة علاقة جيدة مع كل معلمة جانبًا مهمًا في البحث تعتمد عليه عملية جمع البيانات. وقد كان هناك قلق أيضًا من الأسلوب الذي يمكن أن يتفاعل به الأطفال مع كاميرا الفيديو. لذلك، فقبل كل جلسة يتم تسجيلها بواسطة الفيديو كانت تجرى المناقشات بين الباحث والمعلمة والأطفال حيث يتم فيها تفسير سبب وجود الباحث. وقد مكن ذلك الأطفال من التعرف على كاميرا الفيديو وطرح الأسئلة التي تتعلق بهذا الأمر. وخلال الحدث نفسه، سرعان ما نسي الأطفال وجود الكاميرا بعد مرور دقيقة أو دقيقتين من الوقت، وبالتالي لم يكن لها أي تأثير كما لاحظ كل من المعلمات والباحثين.

علاوةً على ما سبق، كانت هذه التسجيلات بمثابة الأساس للاجتماع الثالث للمعلمات. في هذا الاجتماع، كان مطلوبًا من كل معلمة اختيار لقطة موجزة للتعرف على مدى اتفاقها أو تعارضها مع نظرياتها عن اللعب. وتم توضيح مجموعة كبيرة من الأنشطة والبيئات، الناجحة وغير الناجحة، التي ساعدت في إحداث تفاعل شديد فيما بينهن حول الموضوعات الخاصة بكيفية التطبيق العملي لهذه النظريات. وقد تم تسجيل جميع المناقشات التي تمت في اجتماعات المعلمات على شرائط فيديو بعد الحصول على موافقتهن على ذلك. كما تمت كتابة هذه التسجيلات، بالإضافة إلى تلك التسجيلات التي تمت في المقابلة التي أجريت بعد النشاط وتحليلها بالطريقة نفسها المتبعة في الحوارات السابقة.

في أثناء عملية جمع البيانات وتحليلها، كان هناك اهتمام دائم بالتعرف على مدى صحة هذه البيانات. نتيجة لذلك، كانت هناك ضرورة للتأكيد على وجود معرفة صحيحة عند إعداد البحث، وذلك من خلال مطالبة المعلمات

بعرض الأسباب والمبررات وراء نظرياتهن وتطبيقاتهن لها في الواقع. وعلى مستوى التحليل، فإن مدى صحة البيانات التي يحصل عليها الباحث تتحقق عن طريق إعادة نسخة منها إلى المعلمات، وذلك لتحري الدقة فيها. وللتأكد من صحة التفسيرات، تمت مناقشتها جميعًا سواء في صورة رسم تخطيطي للمفاهيم أو كتفسيرات فردية لنظريات المعلمات التي تتم مناقشتها على المستوى الجماعي أو الفردي وفقًا لما هو مناسب للتوصل إلى آراء متفق عليها.

يتم تقديم هذه التحليلات في الفصول الثلاثة التالية. ذلك، حيث يتناول الفصل الثالث نظريات المعلمات عن اللعب بمزيد من التفصيل. أما الفصل الرابع، فمن خلاله سيتم عرض تحليل للعلاقة بين هذه النظريات والتطبيق العملي داخل الفصل. ويأتي بعد ذلك الفصل الخامس ليقدم ثلاث دراسات حالة كبرى لإلقاء مزيد من الضوء على هذه العلاقات، بالإضافة إلى طرح الأمثلة عن طبيعة التغيرات في النظريات والتطبيقات التي تلمسها المعلمات كنتيجة لمشاركتهن في الدراسة.

الفصل الثالث

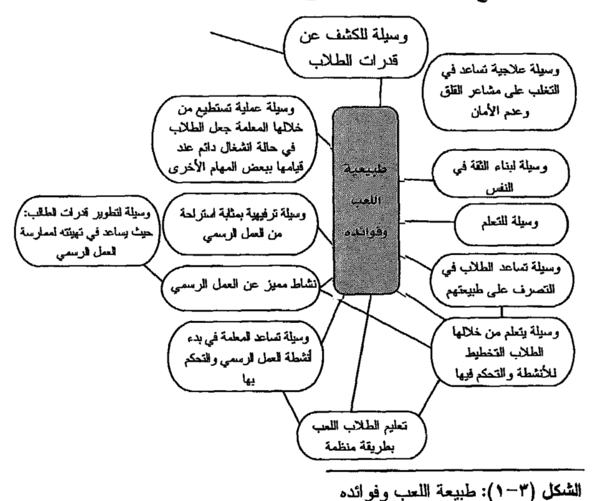
نظريات المعلمات عن اللعب

مقدمة

يبدو أن الالتزام بمنهج دراسي قائم على اللعب - الأمر الذي يمثل الركيزة الرئيسية للإطار الأيديولوجي - يعتمد إلى حد كبير على النظريات أكثر من اعتماده على التفكير التربوي السليم. جدير بالذكر أنه ما زالت هناك موضوعات مهمة للغاية تتعلق بالفصل بين النظرية والتطبيق لم يتم تناولها بعد. علاوةً على ما سبق، نادرًا ما تكون المناقشات التي تدور حول مكانة اللعب في المناهج الدراسية بمرحلة التعليم المبكرة مدعمة بالأدلة التي تعتمد على معرفة ما تقوم به المعلمات وسبب قيامهن به. لذلك، لم يتضح مدى تأثير نظريات المعلمات على تطبيقهن العملي أو العوامل التي تتوسط هذا التأثير. ويركز هذا الفصل على توضيح نظريات المعلمات المتعلقة باللعب وعلاقتها بالاتجاه العام في عملية التدريس.

في المرحلة الأولى من الدراسة، طلب من المعلمات كتابة تقريرين عن معرفتهن ومعتقداتهن المتعلقة باللعب اللذين سيتم تحليلهما بعد ذلك لتحديد الفئات أو العناصر الأساسية التي تشكلهما. وبعد موافقة المعلمات على صحة هذه الفئات، تم الانتقال إلى المرحلة الثانية التي اشتملت على إجراء مقابلات شاملة شبه منظمة. وقد تم تحليل محتوى البيانات التي تم جمعها من هذه المقابلات مجددًا من أجل الكشف عن أنماط ومستويات الاستيعاب لمفهوم اللعب مع عدم المساس بمفاهيم المعلمات وتعريفاتهن.

هذا، وقد تم تمثيل نظريات المعلمات عن اللعب وتأثيرها على الاتجاه العام لعملية التدريس من خلال إعداد رسم تخطيطي للمفاهيم (انظر الملحق ج). ومن الملاحظ تشابه تلك النظريات إلى حد كبير، على الرغم من عدم تطابقها تمامًا، كما يمكن القول إنها تشكل فكرًا مشتركًا. وقد تم تمثيلها في الرسم التخطيطي للمفاهيم من خلال ستة مجالات أساسية مترابطة تظهر كيفية تعريف والربط بين عملية التعلم وطبيعة اللعب ودور المعلمة وعملية تنظيم المنهج الدراسي وتخطيطه وتقييم مستوى تعلم الطلاب الصغار والعوائق التي تتوسط النظريات والتطبيق العملي. علمًا بأن هذه المجالات الستة ليست منفصلة عن بعضها البعض بشكل كامل؛ فهي متداخلة فيما بينها إلى حد كبير. وسوف يتناول باقي الفصل هذه المجالات، مع مناقشة كل مجال على حدة.



الشكل (٣-١): طبيعة اللعب وفوائده

المجال الرئيسي الأول: علاقة اللعب بالتعلم

يمكننا أن ننظر للعب باعتباره أحد الأمور المميزة والحيوية في مرحلة التعليم المبكرة. وبشكل عام، هناك وجهات نظر واضحة تدور حول سماته المحددة وفوائده بالنسبة للطفل (انظر الشكل ٣-١). وقد تمت الإشارة إلى ذلك من خلال نظريات المعلمات ضمن هذا المجال الرئيسي، كما يلي:

- تلعب أفكار الطلاب الصغار واهتماماتهم دورًا رئيسيًا في أنشطة اللعب.
- يوفر اللعب الظروف المثالية للتعليم ويعزز من جودته.
- يعتبر الشعور بامتلاك زمام الأمور عنصرًا أساسيًا لتعلم الطلاب من خلال اللعب.
- يمكن التعلم بشكل أكبر من خلال اللعب إذا اختار الطالب نشاط اللعب بنفسه.
- يعلم الطلاب الصغار كيفية التعلم من خلال اللعب.
- يبدو الطلاب أكثر قدرة على تذكر ما قاموا به في أثناء اللعب.
- يتم التعلم من خلال اللعب بسهولة، دون وجود أي خوف ودون وضع أي حواجز.
- يعتبر اللعب نشاطًا طبيعيًا يتعلق بتصرف الطلاب على طبيعتهم.
- يعتبر اللعب نشاطًا ملائمًا لتطوير قدرات الطالب؛ فالطلاب يعلمون بالبديهة ما يحتاجونه وكيفية تلبية هذه الاحتياجات من خلال اللعب.
- يتيح اللعب للطلاب الفرصة للاكتشاف والتجربة.

- لا يمكن أن يفشل الطلاب في اللعب؛ لأنه لا يوجد معيار محدد للصواب أو الخطأ.
- يمكن اللعب المعلمات من ملاحظة تحصيل الطلاب الصغار للعلم بشكل فعلي.
- يتعرض الطالب لقدر بسيط من الإحباط في اللعب بسبب عجزه عن تنفيذ كل ما يريده، الأمر الذي يؤكد لديه فكرة إمكانية فشله في بعض النواحي في الحياة.

تؤيد هذه النظريات وجهة النظر التي تؤكد أن اللعب يعتبر وسيلة تساعد في التعلم. لمزيد من الإيضاح، تتمثل جودة اللعب في تخطيط الطلاب له واعتماده بشكل أساسي على احتياجاتهم واهتماماتهم. فالطلاب يعرفون بالفطرة ما يحتاجون إليه ويمكنهم تلبية هذه الاحتياجات تلقائيًا من خلال اللعب. علمًا بأن النشاط الذي يديره الطالب يعمل على شعور الطالب بحرية الاختيار والتحكم وامتلاك زمام الأمور والاستقلالية. ونظرًا لأن اللعب نشاط ممتع، فهو يعزز نسبة التشويق والمشاركة والتحفز. وبالتالي، يوفر اللعب تجارب مفيدة وهادفة بالنسبة للأطفال مما يؤدي بهم إلى التعلم. علاوةً على ذلك، هناك قلق عام بشأن اتجاهات الطلاب تجاه عملية التعلم وما يتم تعلمه بالفعل. لذلك، يعزز اللعب من المواقف الإيجابية تجاه عملية التعلم التي تساعد الطلاب في تنمية ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لها ولأن يكونوا أكثر استقلالاً وتحملاً لمسئولية قراراتهم.

وعلى الرغم من تمسك المعلمات بصورة مطردة بالمعتقدات المتعلقة بجودة اللعب – باعتباره أحد الأنشطة التي يقوم الطالب بتحديدها وإدارتها – وكذلك بالعمل المدرسي الذي تقوم المعلمة بإدارته، فقد جاء

تعريفهن لمفهوم إدارة الطالب للأنشطة في صور مختلفة. علـــى ســـبيل المثال، أوضحت اثنتان من المعلمات أنه يمكن ترك الحرية للأطفال في اختيار أنشطة اللعب وإدارتها، بينما تتولى المعلمة إدارة الأنشطة الأكثر رسمية. فعلى الرغم من اتفاق معظم المعلمات على أهمية تحكم الطلاب الصغار في تحصيلهم للعلم وتولي مسئولية ذلك، فقد أكدن ضمنيًا علـــى ضرورة تحكم المعلمة في بعض الأنشطة الأخرى. وسوف نتناول هـــذا الأمر بمزيد من التفصيل في المجال الرئيسي الثـــاني، نظـــرًا لارتبـــاط مسألة التحكم والإدارة بدور المعلمة إلى حد كبير.

جدير بالذكر أن منح الطلاب الصغار سلطة التحكم في أنشطة اللعب وإدارتها يوضح مدى تقدير المعلمـــات واحتـــرامهن لأفكـــار الطـــلاب واهتماماتهم. وهو ما أكدت إحدى المعلمات على أهميته بقولها: "إن هذا الأمر يعد مهمًا للغاية لزيادة ثقة الطالب بنفسه، ويجب ألا تعتقد المعلمـــة في أنها هي المتحكم الوحيد في كل شيء يجري داخـــل الفـــصل". مـــن ناحية أخرى، شعرت الكثير من المعلمات أن الطـــلاب ليـــست لـــديهم الدرجة نفسها من التحكم في الأنشطة الرسمية. وبالتالي، تعتبـــر درجـــة مساهمة اللعب في تعلم الطلاب متفاوتة من حيث نوعيتها، حيث يمكنهـــا تعزيز عملية التعلم من خلال درجة أعلى من التحفيز والاهتمام.

علاوةً على ذلك، كان من ضمن أهم الأولويـــات التـــي طالبـــت بهـــا المعلمات أهمية منح الطلاب الصغار الشعور بالاكتفاء الذاتي والاعتمـــاد على النفس والاستقلال وتحمل مسئولية قراراتهم. ذلك، حيث ترى إحـــدى المعلمات أنه كلما تم الإسراع في مـــنح الطـــلاب الـــشعور بالاســـتقلال والاعتماد على النفس، سرعان ما نجحوا في مساعدة أنفـــسهم بأنفـــسهم.

ويبدو أن هذا التأكيد على فكرة الاستقلالية المرتبطة بمهام اللعب التربوية والعملية أيضًا يرجع لسببين. أولاً، يُنظر إلى الاستقلال باعتباره إحدى المهارات الحياتية المهمة التي تسهم في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم وتزيد من كفاءتهم كدارسين. هذا، وتعتبر درجة الاستقلال التي يتم اكتسابها عن طريق اللعب بالأهمية نفسها في مجالات الحياة المدرسية الأخرى. ثانيًا، يحتاج الطلاب إلى الاستقلال في ممارسة الأنشطة بحيث لا يقاطعون المعلمة أثناء متابعة الأنشطة الأخرى أو يتزاحمون حولها، كما عبرت إحدى المعلمات. ومن ثم، فإن أمر اعتماد الطلاب على المعلمة كاستراتيجية إدارية غير محبذ، فقد قالت إحدى المعلمات في هذا الصدد:

> **أعتقد أنه جدير بالأهمية بالنسبة لي أن أكون قادرة على ترك حرية الاختيار للطلاب في زيارة مكان ما بدلاً من أن أقودهم إليه. ويعتبر اللعب الحل الأفضل بالنسبة لي كمعلمة؛ حيث إنني لا يمكنني أن أجلس في مثل هذا الصخب دون أن أتحكم به وأتأقلم معه.**

من الواضح أن هناك تباينًا بين مفهوم اللعب ومفهوم الاستقلال. فمن ناحية، تقدِّر المعلمات أهمية اللعب في عملية التعلم، بالإضافة إلى جميع فوائده المحتملة التي ترتبط بالتطور المعرفي والاجتماعي لدى الطالب. ومن ناحية أخرى، يجب أن يكون الطلاب قادرين على اللعب دون مساعدة المعلمة نظرًا لوجود مطالب أخرى داخل الفصل.

هذا، وقد شاع بين المعلمات تبني النظرية التي تؤكد على أن الطلاب يعرفون بالفطرة ما يحتاجون إليه. وتكمن هذه الاحتياجات والاهتمامات في صميم اللعب، الأمر الذي ينعكس بدوره على اختيارات الطلاب وسلوكياتهم وتصرفاتهم. وينطبق ذلك بصفة خاصة على اللعب الحر،

نظرًا لوجود قيود قليلة نسبيًا على خيارات الطلاب. أما في اللعب المنظم، فعادةً ما تحد المعلمات من اختيارات الطلاب لأهداف معينة في أذهانهن، ولكن عملية الاختيار لا تزال تتم وفقًا لمنظور الطالب بدلاً من منظور المعلمة. ومن ثمّ، فحتى اللعب المنظم يحتفظ ببعض عناصر الاختيار مما يمكن الطلاب من تحديد النتائج إلى حد ما. وعلى النقيض من ذلك، تعتمد أنشطة التدريس الرسمية على تفسيرات المعلمات لمتطلبات المنهج الدراسي واحتياجات الطلاب الدراسية.

كثيرًا ما تتحدث المعلمات عن تعلم الطلاب وفقًا لمستواهم الخاص بطرق تعد ملائمة لهم من الناحية التطويرية. فقد علقت إحدى المعلمات بقولها: "أيًا كان ما يفعله الطلاب فهو يتفق مع احتياجاتهم الوجدانية والعقلية والاجتماعية، لأنهم دون ذلك لن يتحركوا نحو ممارسة أي نشاط آخر". وبناءً عليه، تم تفسير سلوك الطلاب في أنشطة اللعب في ضوء هذه النظريات. فعلى سبيل المثال، فسرت إحدى المعلمات تكرار الطالب لسلوك معين أثناء لعبه بالماء بأنه يفعل ما كان يحتاج لفعله.

بالنسبة للعب، تعتقد الكثير من المعلمات في الافتراض القائل إن اللعب الوسيلة الطبيعية للاكتشاف – أي الوسيلة التي يمكن أن يتعلم من خلالها الطلاب إذا ما تركت لهم حرية التصرف. فقد ذكر العديد منهن أن التعليم يجب أن يكون نشاطًا نابعًا من داخل الطالب لا مفروضًا عليه. كما افترضن أن عمليتي التعلم والتطور تتمان بشكل فطري، بمعنى أنه لا بد أن يتوفر لدى الطالب الاستعداد، هذا بالإضافة إلى حاجة الطلاب إلى اللعب كوسيلة تمهيدية لبدء العمل الرسمي. وبهذا المعنى، تشير المعلمات إلى أن طريقتهن في التعليم لا يمكن أن تسهم في تعليم الطلاب

وتطويرهم بالطريقة نفسها التي يستطيع فيها اللعب القيام بـذلك، وهـو الأمر الذي يعتقدن في صحته كثيرًا. وهناك اعتقاد بأنه يتم تحديد مـدى التوافق بين قدرات الطالب وأحد الأنشطة بنجاح عـن طريـق الـسماح للطلاب باتباع احتياجاتهم واهتماماتهم. أما في الأنشطة الموجهـة التـي تديرها المعلمة، فإن المعلمة هي التي تحدد ما يحتاج الطلاب إلى تعلمـه فيما يتعلق بمدى مناسبة المنهج الدراسي لقدراتهم وتطورهم الدراسـي. وهنا، تصبح عملية التوفيق بين القدرات والنشاط المتبع مشكلة كبيـرة؛ حيث قد لا يكون لدى الطلاب الرغبة أو الحماس أو الاستعداد للتعلم في المواقف الأكثر رسمية. على الجانب الآخر، فمن خـلال العمـل وفقًـا لمستوى قدراتهم الخاص، يمكن أن يلبي الطلاب احتياجـاتهم الفرديـة. ومن هنا، يصبح اللعب هادفًا ومناسبًا بشكل أكبر مـن الأنـشطة التـي تديرها المعلمة ويقدم دعمًا أكثر لتحسين جودة التعلم.

هذا، وقد تم توضيح هذه المعضلة القائمة بين مدى فائـدة الأنـشطة التي يديرها الطلاب بأنفسهم والأنشطة التي تديرها المعلمة في تقريـرين أدلت بهما معلمتان، حيث أوضحا التـداخل بـين المجـالات الرئيـسية المتعلقة باللعب والتعلم والتقييم ودور المعلمة. فقـد أوضـحت إحـدى المعلمات أنه منذ بدء العمل طبقًا للمنهج الحكومي، كانت هناك ضـغوط للقيام بالمزيد من الأعمال الرسمية للحصول على دليـل مـادي علـى تحصيل الطلاب للعلم ومدى الإنجاز الذي حققته المعلمة في كل مجـال من مجالات الدراسة. بينما شعرت معلمة أخرى بأنها تقع تحت ضـغط يفرض عليها تقديم الأدلة على تحصيل الطلاب للعلم وتحـسن مـستوى قدراتهم لعدد من الأشخاص الذين يولون اهتمامهم بـذلك مثـل أوليـاء

الأمور والزملاء والمفتشين. ومن أجل تلبية هذه المتطلبـات، اسـتنتجتا كلتا المعلمتين أن أفضل دليل يمكن تقديمه هو ذلك الذي ينتج عن العمل الرسمي، حتى وإن كان الطلاب يجدونه مرهقًا وصـعبًا وغيـر ملائـم لاحتياجاتهم واهتماماتهم. ولكن وفقًا لنظريات المعلمتين المتعلقة باللعب، يتضح أنهما تعتقدان أن العمل الرسمي لا يؤدي دائمًا إلى مستوى جيـد من التعلم، وذلك على عكس التعلم من خلال اللعب. ومن ثمّ، يجب على المعلمات اختيار ما إذا كن يشجعن تحقيق مستوى جيد من الـتعلم مـن خلال أنشطة اللعب الفعالة التي لا تقدم دليلاً ماديًا على تحـصيل العلـم مثلما تفعل الأنشطة الرسمية، أو اختيار العمل الرسمي الذي لا يعطـي مستوى جيدًا من التعلم، ومن ثم لا يمكن الوثوق في الدليل الذي يقدمه.

في حقيقة الأمر، لا تعتمد عملية الاختيار هذه على أحكـام واضـحة ترتبط بالمميزات النسبية لأنشطة اللعب والأنشطة التي تقـوم المعلمـات بإدارتها. وهناك افتراض يؤكد أنه يتم تحقيق التوافـق بـين القـدرات والأنشطة من خلال اختيار الطالب للمنـاهج التـي يـتم تدريـسها وأن المناهج المناسبة لقدرات الطلاب الفردية يمكنها أن تثير استجابة أفضل. بيد أنه على الرغم من أن اللعب له وظيفة تربوية، فإن علاقته بالنـسبة لعملية التعلم يتم تحديدها وفقًا لمسميات شاملة وعامة بجانب التأكيد على بعض العمليات ذات الصلة، مثل الاكتشاف والتجربة أكثر مـن التأكيـد على المحتوى. كما يُنظر إلى اللعب باعتباره يسهم في تطـور قـدرات الطالب على المستويات كافة؛ البدنية والعقلية والنفـسية والاجتماعيـة. ويعتمد هذا المفهوم على النظرية التي توضح أن اللعب نـشاط طبيعـي

يمكن أن يحصل الطلاب العلم من خلاله إذا ما تركوا علـى سـجيتهم، حيث:

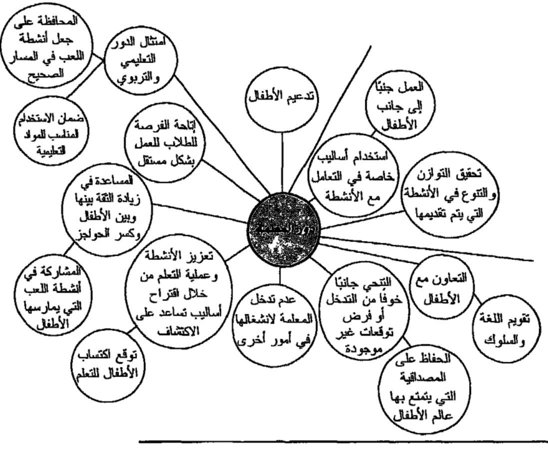
يعتبر اللعب أمرًا ضروريًا للنمو العقلي والتكيف الاجتماعي لدى الطفل. هذا، ويمكن الاستفادة من اللعب، بما يتيحه من فرص رائعة، في جعل الطلاب مفكرين ذوي عقليات مستقلة.

كذلك، يمكن النظر إلى اللعب باعتباره أداة ملائمة لتطوير قدرات الطلاب وللكشف عن مستوى التطور؛ حيث تُمكن المعلمة من معرفة مستوى تطور قدرات الطلاب وملاحظة عملية التعلم بشكل فعلي. علاوةً على ذلك يتسم اللعب بأنه أداة آمنة وغير مهددة لمسار عملية التعلم، نظرًا لعدم وجود معايير للصواب والخطأ به إلى جانب عدم وجود أي مجازفات للتعرض للفشل. فاللعب يعزز من جودة التعلم ويرتقي باتجاهات الطلاب الإيجابية تجاه المدرسة، مما يؤدي إلى استفادة الطالب بشكل فوري وعلى المدى البعيد أيضًا. على الرغم من ذلك، هناك بعض الغموض في الاستيعاب النظري للمعلمات لما يتعلمه الطلاب من خلال اللعب بالضبط؛ حيث يرتبط ذلك بالوظيفة العملية للعب. فهو يشغل الطلاب طوال الوقت في أثناء انشغال المعلمة بأداء الأعمال الأكثر رسمية.

علاوةً على ذلك، تشير نظريات المعلمات المتعلقة باللعب إلى أنهن لا يقدرن دورهن حق قدره. ويتضح ذلك بشكل أساسي من خلال النظرية التي تؤكد أن التعلم من خلال اللعب يعتبر أمرًا عرضيًا إلى حد كبير ويؤدي إلى تطورات لا يتم التخطيط لها، الأمر الذي يحمل في طياته دورًا سلبيًا وليس إيجابيًا للمعلمة. وهناك العديد من التبعات التربوية والمنهجية الناتجة عن كيفية تصور المعلمات للدور الذي يلعبنه.

المجال الرئيسي الثـاني: إدارة الطـلاب لأنـشطة اللعـب ودور المعلمة في ذلك

تشترك معظم المعلمات في الرأي الذي يؤكد على أن الجانب الأكثر أهمية في الأنشطة التي يديرها الطلاب هو إتاحة الفرصة لهم في الاختيار واتخاذ القرارات والتحكم في طريقة تعلمهم مما يترتب عليه الشعور بتملك زمام الأمور (انظر الشكل ٣-٢):



الشكل (٣-٢): إدارة الطلاب لأنشطة اللعب ودور المعلمة

وقد علقت إحدى المعلمات في هذا الصدد بقولها:

من الأهمية بمكان أن تتوفر لدى الطـلاب المـساحة الخاصـة بهـم لممارسة أنشطة اللعب مع إتاحة الفرصة لهم للتحكم فيها؛ لأنهـم إذا افتقدوا هذين الأمرين، فسيكون الأمر كما لو أنه تم انتزاع ملكيـتهم

وتحكمهم منهم. إن اللعب غير محدد بنتيجة؛ فالطلاب يقومون بوضع قوانينهم الخاصة في أثناء اللعب، هذا فضلاً عن تمتعهم بالاستقلالية بشكل كبير عندما يلعبون بحرية.

هذا، وقد لوحظ تواتر النظريات الخاصة بمفهوم التحكم وامتلاك الطلاب لزمام الأمور في جميع المناقشات المشتركة التي أجريت مع المعلمات لدرجة أنه طُلب منهن تقديم مزيد من الإيضاح لهذا المفهوم وتحديد مدى مساهمته في تعلم الطلاب. وقد اتضح ربط العديد من المعلمات بشكل مباشر بين إحساس الملكية والثقة بالنفس والتحفز وتنمية الشعور باحترام الذات وتطوير مفهوم إيجابي عن النفس. ويرجع السبب في ذلك تحديدًا إلى أن اللعب يجعل الطلاب قادرين على اتباع أفكارهم الخاصة بحيث يمكنهم الإحساس بامتلاكهم لزمام الأمور والتحفز لتحصيل العلم. ومن هنا، يرتبط مفهوم الملكية بالعديد من العناصر التي تضمنتها نظريات المعلمات حول اللعب والتعلم. ومن ثمّ، يُنظر إليه على أن له تأثيرات إيجابية حيث يتمكن الطلاب من تبني اتجاهات إيجابية تجاه التعلم والمدرسة. وعليه، فمن خلال اللعب يتعلم الطلاب كيفية تحصيل العلم مما يمهد الطريق أمام عملية التعلم الرسمية التي تتم فيما بعد.

وضمانًا لتوفير بيئة تعليمية تتميز بالجودة العالية، يحتاج الطلاب إلى الارتباط ببيئتهم بطريقة إيجابية واستكشافية. ولأن الطبيعة العملية المادية لأنشطة اللعب تمكن الطلاب من التعرف على ماهية المواد التعليمية والتحكم فيها، فإنها بذلك تضع الأسس لعملية التعلم المجرد لاحقًا. فاللعب يسمح للطلاب بالدخول في مجازفات دون الخوف من الفشل وكذلك التعلم من خلال التجربة والخطأ. إن مثل هذه النظريات لها تأثير مباشر على دور المعلمة في اللعب، الذي يتسم بعدم التدخل إلى حد كبير، مع

الوضع في الاعتبار عدم إعطاء مطلق الحرية للطلاب. من خلال وصف المعلمات لدورهن في أنشطة اللعب، يمكن استخلاص ثلاث فئات رئيسية لماهية هذا الدور، ألا وهي: دور المدعم ودور المراقب ودور المشارك. وسوف تتم مناقشة كل دور من هذه الأدوار في الأجزاء التاليـــة علـــى حدة، على الرغم من ارتباطها الشديد ببعضها البعض.

دور المعلمة كمدعمة

تتمثل الجوانب الرئيسية لدور المعلمة في توفير بيئة مـــشجعة علـــى التعلم وضمان وجود توازن وتنوع في جميع الأنشطة التي يتم تقـــديمها للطلاب، وذلك وفقًا لما أوردته العديد من المعلمات. وقد لـــوحظ تـــوفير المعلمات لموارد تعليمية مماثلة في كل مجموعة أنشطة والتي اشـــتملت على اللعب بالرمال والماء واللعب بالمكعبات وتمثيل الأدوار والعديد من الأنشطة الجماعية، مثل الألغاز والمباريات. وقد اتسم المنهج الدراســـي الذي وضعته المعلمات بإتاحة الموارد التعليمية (مبـــدأ الاعتمـــاد علـــى النفس) وتوفير مجموعة كبيرة من الخبرات وجدولـــة فـــرص منتظمـــة للعب. فقد تم تضمين اللعب عن قصد في صـــميم المـــنهج الدراســـي، بالاعتماد على الموارد التي تعكس الموضوع قيد المناقشة. ومع ذلك، لم تشتمل عملية التخطيط على أهداف ونتائج تعليمية محددة، وذلك لاعتقـــاد بعض المعلمات في عدم حاجتهن بشكل دائم إلى وضع خطـــط محـــددة لعملية اللعب نظرًا لطبيعته التلقائية بالإضافة إلى توفر الحافز الـــداخلي لدى الطلاب الصغار. وبالتالي، اعتمدت مسألة توفير بيئة مناسبة للعـــب بدرجة كبيرة على نظرياتهن المتعلقة بمـــساعدة الطـــلاب فـــي التمتـــع بالاستقلالية وتحمل المسئولية والقدرة على الاختيار والتحكم في طريقـــة

تعلمهم. بالمثل، تطلب توفير بيئة تشجع على التعلم وتـضمن للطـلاب اكتشاف وتجربة والبحث عن الموارد بأنفسهم قيام المعلمات بالتفكير مليًا في طبيعة الموارد التعليمية وكيفية تنظيمهـا. لـذا، تظهـر نظريـات المعلمات المتعلقة باللعب بوضوح في تخطيطهن للمناهج الدراسية وكيفية إدارة الفصل وتنظيم الأنشطة.

دور المعلمة كمراقبة

تعتبر المراقبة أو الملاحظـة إحـدى الأدوات المهمـة جـدًا للتقيـيم والتشخيص التربوي في مرحلة التعليم المبكرة. وهي استراتيجية متأصـلة في التقاليد العلمية المتعلقة بتطور قدرات الطالب. وتعتمد هذه الاستراتيجية على الافتراض الذي يؤكد أن السلوك الخارجي القابل للملاحظة يمكـن أن يعبر عن عمليات تطور وتعلم تحدث على المستوى الـداخلي. ويبـدو أن الملاحظة المدروسة والمخططة ترتبط بشدة بهذه المرحلـة مـن التعلـيم. ووفقًا لما أوضحته المعلمات، قد يرجع السبب في ذلـك إلـى انـشغالهن الشديد بتطور قدرات الطلاب الشخصية والاجتماعية، فضلاً عن الاهتمـام بصحتهم العامة عند دخولهم المدرسة او دار الحـضانة للمـرة الأولـى. وتعتبر الملاحظة جانبًا رئيسيًا للغاية في الدور الذي تلعبه المعلمات. ذلـك لأن للعب وظيفة تعبيرية تسمح للمعلمات بتفسير سلوك الطالب في أثنـاء اللعب مما يساعد في تكوين صورة عامة عن الطالب من الجوانب كافـة. هذا فضلاً عن أنه يتيح الفرصة للتعرف على طريقة تفكير الطالب ويسمح للمعلمات بمحاولة فهم ما يدور في أذهانهم. على الرغم من ذلك كله، فـإن الروابط الموجودة بين عمليتي التقييم والتشخيص التربوي ليست واضـحة تمام الوضوح في نظريات المعلمات.

دور المعلمة كمشاركة

يلقي هذا الجانب الضوء على بعض الموضوعات المهمة بالنسبة للمعلمات. وتتجلى أهمية هذه الموضوعات بشكل خاص في ضوء الدراسات البحثية التي ربطت بين الأداء المتدني للعب وعدم تدخل أو عدم مشاركة المعلمات. جدير بالذكر أن الأبحاث الموجودة حاليًا المتعلقة بوجهات نظر المعلمات ومبرراتهن لمستوى تدخلهن في لعب الطلاب لا توفر معلومات كافية في هذا الصدد.

وبناءً على ذلك، طُلب من المعلمات وصف طبيعة تدخلهن في أنشطة اللعب. وقد أدرك العديد منهن الفرق الواضح بين دورهن في أنشطة اللعب الذي يمكن أن نعتبره "تعاونيًا" ودورهن في التدريس الذي يمكن أن يعتبر "تعليميًا". ويعد ذلك بمثابة الفارق الذي طُلب من المعلمات تحديده بهدف معرفة طريقة تفكيرهن. وقد وصفت إحدى المعلمات دورها بأنه دور "تكيفي" للغاية لأنه يتغير باستمرار تبعًا لنوع المهمة، حيث يتعين عليها الانتقال من نشاط اللعب إلى نشاط التدريس الذي يتسم بمزيد من الرسمية. ومن وجهة نظرها، يعتبر الدور التعاوني أكثر ملاءمةً في أنشطة اللعب لأنه يتطلب منها النزول إلى مستوى الطلاب والدخول إلى عالمهم. وعلى النقيض من ذلك، يتطلب الدور التعليمي منها التحكم وتحمل المسئولية عن كل ما يحدث.

بالمثل، قارنت معلمة أخرى بين دورها التعليمي المتحكم في أنشطة التدريس والدور الداعم في أنشطة اللعب. وشرحت كيفية قيامها بدعم أفكار الطلاب في لعبهم، مما يعني تقدير أفكارهم والاستماع لهم ومنحهم الحرية في الاختيار وقبول ما يفعلونه. ووصفت معلمة ثالثة دورها في

الأنشطة التي تقوم بإدارتها باعتباره "تعليميًا إلى حد كبيـــر"، أمـــا فـــي أنشطة اللعب، فهي تعمل على تيسير ودعم التعلم لدى الطلاب الصغار. على الجانب الآخر، هناك بعض المعلمات اللاتي لم تعط صورة واضحة عن الطبيعة المتباينة لأدوارهن، ولكن ظهــرت بعــض الفــروق فـــي تقاريرهن. فعلى سبيل المثال، قالت إحداهن إنها في أنشطة اللعب يقتصر دورها على ذكر التعليقات المفيدة البناءة مع وجود أدنى مـــستوى مـــن التدخل. وعلى النقيض من ذلك، لا يعتبر نشاط التدريس بالنـــسبة لهـــا محلاً للمناقشة مع الطلاب.

عندما تتحدث المعلمات عن طبيعة تدخلهن وكيفية هذا التدخل، عـــادةً ما يكون ذلك في ضوء التدخل الحذر من جانب المعلمة وخاصـــةً فـــي أنشطة تمثيل الأدوار. وقد جاء تبرير بعض المعلمات لذلك بأنهن يـــردن عدم التطفل والاكتفاء بمجرد الملاحظة من بعيد. وذلك خشية أن يكـــون تدخلهن في وقت غير ملائم مما يؤدي إلى إفساد تمتع الطلاب بأنـــشطة اللعب أو التطفل عليهم. وهو ما وصفته إحدى المعلمات بقولها إن ذلـــك هو أقصى ما يمكن القيام به. وبالمثل، صرحت معلمة أخرى أنها تتجنب التدخل في اللعب قدر الإمكان؛ حيث إنها تـــرى فـــي اللعـــب حـــريتهم الخاصة والمجال الذي يحق لهم مطلق التحكم به وهي حريصة على عدم التدخل في هذه الأمور. وعلى الرغم من ذلك، تظهر بعـــض الملامـــح للدور التعليمي للمعلمة بوضوح في اللعب؛ حيث إنها تضمن الاســـتخدام المناسب للمواد التعليمية وتبقي اللعب في المسار الصحيح، ومن ثـــم لا يكون اللعب نشاطًا غير منظم بشكل كامل.

علاوةً على ذلك، ترى بعض المعلمات أن تدخلهن لا يعد أمرًا أساســـيًا لضمان مستوى جيد من التعلم. ويرتبط ذلك مباشرةً بنظرياتهن التي تتعلـــق

بالملكية والاستقلال والتحكم. فقد صرحت إحدى المعلمات أنه يمكن للطلاب الصغار تعلم شيء ما من اللعب سواء تدخلت المعلمة أم لا. وتلقي مثل هذه التعليقات الضوء على الاعتقاد الذي تتمسك به العديد من المعلمات والمتمثل في أن القيمة الحقيقية للعب تكمن في ممارسة نشاط اللعب نفسه وليست ناتجة عن تدخل المعلمات. وقد أكدت إحدى المعلمات على أنه من قبيل الغرور أن تفكر المعلمة أن الطالب يتعلم بصورة رائعة فقط بسبب وجودها. لكن هذا لا يعني عدم تدخل المعلمة على الإطلاق، فمن حين لآخر، تتدخل المعلمة في أنشطة اللعب ولكن بأهداف ومقاصد معينة مثل تعليم مهارة ما أو توضيح لأسلوب معين. علمًا بأن عمليات التدخل هذه تعتمد على مواجهة الطلاب لقصور ما في تلك المهارة، وبالتالي تتدخل المعلمة لتقويم اللغة والسلوك إذا ما شعر الطلاب بالإحباط. ومع ذلك، ترى كثير من المعلمات أنه لا يمكن اعتبار مثل هذه المواقف بالضرورة من قبيل اللعب، إذ يعتقدن أن ما يحصل عليه الطلاب الصغار خلال أنشطة التدريس كفيل بأن يعزز من سلوك اللعب ويقومه.

فكما نرى، تحرص المعلمات على المحافظة على مصداقية أفكار الطلاب، التي يقدرنها بشكل كبير وينظرن إليها كقوة دافعة لعملية التعلم. لذا، فقد تجنبن فرض أهدافهن على الطلاب قدر الإمكان، وكذلك تغيير مسار اللعب أو الحد منه. وتكتفي العديد من المعلمات بمجرد الملاحظة فحسب دون أي تدخل بحيث يتمكن الطلاب من الاكتشاف بأنفسهم. وقد أكدت إحدى المعلمات أن الاكتفاء بمجرد الملاحظة وجعل الطلاب يجربون ويكتشفون بأنفسهم من الأوقات العصيبة بالنسبة لها. بينما تبنت معلمة أخرى سياسة عدم التدخل المتعمد في أنشطة اللعب، بحيث يستطيع

الطلاب اكتشاف الأشياء بأنفسهم قبل مشاركتهم في الأنشطة المنظمة مع المعلمة. وقد أوضحت قائلةً: "إنهم يتعلمون الأشياء بالاعتماد على أنفسهم تمامًا، وذلك من خلال التجربة والخطأ". وقد تأثرت مفاهيم المعلمات عن تدخلهن في اللعب بدرجة كبيرة بنظرياتهن عن اللعب والتعلم. وقد كانت مواطن مخاوفهن في هذا الشأن ترجع إلى ضرورة التزام المعلمات بمنح الطلاب حق الملكية والتحكم في لعبهم بالطريقة التي تحلو لهم.

تدخل المعلمات في تمثيل الأدوار

يرتبط التطبيق العملي لمفهومي "التدخل الحذر" و"عدم التدخل" بتمثيل الطلاب للأدوار على وجه التحديد، حيث تتردد المعلمات في المشاركة. فحتى المعلمات اللاتي صرحن بأنهن يلعبن دورًا أكثر إيجابية في أنشطة اللعب الأخرى بأنهن لا يتدخلن في تمثيل الأدوار نظرًا لأن هذا الأمر قد يثبط من عزيمة الطلاب. وقد أبدت إحدى المعلمات استعدادها للتدخل إذا ما وجدت طالبًا يواجه صعوبة ما أو يشعر بالإحباط. بينما قصرت معلمات أخريات تدخلهن على فحص السلوكيات غير الملائمة أو ضمان الاستفادة المثلى من المواد التعليمية. ومع ذلك، لم يتم التأكيد على أهمية التدخل من أجل توسيع نطاق عملية التعلم أو تقييم العمليات والنتائج.

يعتبر نشاط تمثيل الأدوار نشاطًا مميزًا عن باقي أنواع اللعب الأخرى. ويبدو أن عملية التعلم التي تحدث في هذا النشاط غير ملموسة كما هي الحال مع أنشطة اللعب الأخرى، مثل اللعب بالماء ومن المحتمل أكثر أن تؤدي إلى تطورات غير مخططة. بالإضافة إلى ذلك، عندما تتحدث المعلمات عن التدخل في اللعب – أو الدخول إلى عالم الطالب – فهن يشرن بذلك إلى تمثيل الأدوار. وعندما يلاحظن سلوك الطلاب

ويفسرنه، عادةً ما يكون ذلك في سياق تمثيل الأدوار. وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض المعلمات لا يكتفين بملاحظة الطلاب في هذا النوع من اللعب. ذلك، حيث ترى معلمتان أن في تمثيل الأدوار فرصةً حقيقية للتفاعل عن عمد مع الطلاب وتوسيع نطاق استخدامهم للغة من خلال اللعب والتأثير بشكل مباشر على "الحبكة الدرامية" الخاصة باللعب التخيلي. كما ترى معلمة أخرى أن التعلم من خلال اللعب – بما في ذلك تمثيل الأدوار – تجربة مشتركة بينها وبين الطلاب. ومن العجيب في الأمر، أنه لم تتم الإشارة مطلقًا إلى مصطلح "الملكية" في التقارير التي أعدتها هؤلاء المعلمات، فضلاً عن عدم الاشتراك مع باقي المعلمات في عناصر الحوار المشترك. ومن هذا المنطلق، يمكن وصف هذه التقارير بأنها عمليةٌ أكثر من كونها أيديولوجية، كما أن تناولهن لموضوع التدخل يختلف إلى حد كبير في هذا الشأن.

وعادةً ما تعزف المعلمات عن المشاركة في تمثيل الأدوار، بسبب عدم تأكدهن من كيفية التدخل والغرض منه. فقد عبرت إحدى المعلمات عن عدم راحتها عند التدخل في اللعب مصرحة بأنها لا تحبذ القيام بذلك، بينما صرحت أخرى بأنها لا تفضل التدخل إلا إذا دعاها الطلاب إلى ذلك. وقد استرجعت العديد من المعلمات بعض الأحداث التي كان لتدخلهن فيها أثر سيئ على اللعب. فذكرت إحداهن قائلة: "في بعض الأحيان، تتدخل المعلمة في نشاط اللعب مما يترتب عليه حدوث كارثة كان ينبغي ألا تتسبب فيها، ولكن لا يسع المرء الحكم على مثل هذه المواقف". إن مثل هذه النظريات تشير إلى أن معرفة الوقت المناسب للتدخل وكيفية هذا التدخل من الموضوعات الشائكة بالنسبة للعديد من

المعلمات. وبصفة عامة، تجد العديد من المعلمات صعوبة في معرفة كيف يمكنهن التدخل بشكل جيد وتجنب فرض أفكارهن على الطلاب. وهو ما وصفته إحدى المعلمات على النحو التالي:

عندما أفكر في دوري المتمثل في مساندة الطلاب في تعلمهم أثناء ممارسة أنشطة اللعب، يجب علي أن أكون على دراية كبيرة بما يدور من حولي لاستغلال فرص التعلم المحتملة في كل موقف ألاحظه. ويجب علي التحلي بالصبر في بعض الأحيان وعدم التدخل بسرعة. كما ينبغي أن أكون سريعة الاستجابة لاحتياجات الطلاب – الانفعالية والعقلية والاجتماعية والنفسية وأن أخصص وقتًا للعب وأشترك مع الطلاب.

جدير بالذكر أن للحدس دورًا مهمًا في تحديد الوقت الذي تتدخل فيه المعلمات بحيث يكون إما لغرض محدد أو لتدعيم موقف معين أو لانتهاز الفرص من أجل التعلم، وفقًا لما جاء في تعبير إحدى المعلمات. إن الطبيعة التلقائية والعرضية لتعلم الطلاب من خلال اللعب تجعل من الصعب على المعلمات تخطيط كيفية التدخل، الأمر الذي يحمل في ثناياه إمكانية حدوث أي شيء في أثناء اللعب. وتكمن المهارة الحقيقية للمعلمة في معرفة وقت وكيفية استغلال فرص التعلم ومعرفة الفرص الملائمة للتدخل. ولكن ثمة مشكلة في هذا الأمر تتمثل في عدم تمكن المعلمات من استغلال فرص التعلم التي تظهر في أثناء اللعب نظرًا لانشغالهن أو قيامهن بأشياء أخرى.

هذا، وتعتبر اتجاهات المعلمات في التدخل أيديولوجية الاتجاه، وهي تعكس بدرجة كبيرة نظرياتهن المتعلقة باللعب. ومن ثمّ، يتمثل دور المعلمات في التزامهن بالحفاظ على أفكار الطلاب والملكية واستخدام

أسلوب التعلم بالاكتشاف والطبيعة التلقائية للعب. ومن ناحية أخرى، هناك أسباب عملية وراء هذه الاتجاهات. فقد عبرت العديد من المعلمات بكل صدق عن صعوبة مخاطبة احتياجات كل طفل على حدة وتضمين اللعب في المنهج الدراسي وتقييم كل نشاط. ومن هذا المنظور، يبدو أن دور المعلمة باعتباره دورًا تكيفيًا ملائمًا أكثر. ففي حقيقة الأمر، عادةً ما تنشغل المعلمات بشدة مما يمنعهن من التدخل في لعب الطلاب. وقد حددت العديد من المعلمات حاجتهن إلى الاستماع للطلاب أثناء القراءة وتعليم مجموعات صغيرة من الطلاب، مما لا يسمح لهن بالمشاركة في لعب الطلاب، على الرغم من اعتقادهن بأن هذا الأمر قد ينطوي على فائدة أو قيمة. ويصعب تفسير مثل هذا التناقض الواضح في هذين الموقفين؛ أحدهما على المستوى الأيديولوجي والآخر على المستوى العملي. فيبدو أن المعلمات يقترحن أن الطلاب يتعلمون من خلال عملية اللعب نفسها وأنه على الرغم من أن تدخلهن الحذر قد يعزز من جودة هذا التعلم، فإنه لا يشكل ضرورة كبرى – حيث سيتعلم الطلاب على أية حال. ومن ناحية أخرى، تتم الاستفادة من اللعب كوسيلة لإشراك الطلاب في الأنشطة التي تعزز من قيمة الذات في الوقت الذي تكون فيه المعلمة مشغولة، مما يقلل ضمنيًا من قيمة اللعب في حد ذاته. وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد المعلمات بشدة في القيمة المتأصلة للعب التي يمكن للطلاب اكتشافها بأنفسهم.

علاوةً على ما سبق، تشير النتائج إلى أن المعلمات لهن آراء مماثلة تدور حول طبيعة اللعب ودورهن فيه. ومن الواضح أن العناصر الأساسية التي تشكل نظريات المعلمات المتعلقة بدورهن تمنحهن بعض

التحكم في تشكيل بيئة اللعب أو بيئة التعلم من خلال القيام بدور سطحي في أنشطة اللعب. وتتسم عمليات التدخل بأنها عملية وإدارية بشكل أساسي، ولا يوجد دليل كافٍ على وجود أهداف تربوية واضحة. ويشير الدليل ضمنًا إلى أنه من المهم بالنسبة للطالب الاستمرار في أداء مهمة ما والبحث عن الطرق البديلة للقيام بمختلف المهام، نظرًا لأن التعلم في هذه الحالة يصبح هادفًا بشكل أكبر. فقد ذكرت إحدى المعلمات ما يلي:

لا أفضل أبدًا التدخل في لعب الطلاب خاصةً في لعبهم الحر؛ ذلك لأن هذا الأمر يختص بهم وحدهم. وأرى أن هذا الأمر يعود إليهم برمته من بدايته إلى نهايته. ولا أفضل أن أوجه لهم أي توجيهات مطلقًا.

ولا يعني ذلك أن المعلمات لا يساعدن الطلاب في إدراك أهمية اكتشافاتهم، خاصةً إذا كانوا يواجهون الصعاب أو يشعرون بالإحباط. وقد أكدت كل منهن أن التدخل في مثل هذه الظروف يعتبر أمرًا ضروريًا وملائمًا. على الرغم من ذلك، تتمثل وجهة النظر السائدة في أن التعلم من خلال اللعب يجعل الطلاب يكتشفون الأشياء بأنفسهم، سواء مع تقديم الدعم لهم أو دونه، بدلاً من توضيح ذلك لهم بطريقة تعليمية. وعلى المستوى الأيديولوجي، توجه نظريات المعلمات كل اهتمامها نحو الطالب. أما على المستوى النظري، هناك تحيز واضح إلى نظريات "بياجيه" المتعلقة بالتنظيمات البنائية الاجتماعية، التي تعكس الاعتقاد بأن القيمة الحقيقية للعب تتأصل في الأنشطة والتفاعل مع الأقران بدلاً من تدخل المعلمة. لذلك، تتوافق نظرياتهن عن اللعب والتعلم مع الدور الذي يلعبنه.

وعلى الرغم من التزامهن الشديد بتضمين اللعب في المنهج الدراسي، تقلل المعلمات ضمنيًا من قيمة الدور الذي يلعبنه ويوجهن اهتمامهن للأنشطة الأكثر رسمية. ويحد ذلك من فرص التقييم والتقويم النقدي لمعنى أنشطة اللعب بالنسبة للطلاب الصغار وتأثيرها على تعلم الطالب وتطور قدراته. وهنا، يؤثر بشدة كل من القيود الزمنية والضغوط التي يفرضها المنهج الحكومي بهدف تعليم الأساسيات وعدد الطلاب بالنسبة لكل معلمة. وهناك مشكلة أخرى تظهر نتيجة للتمسك بالفكرة التي تؤكد على أن اللعب يمثل عالم الطفل الذي ترى المعلمات عدم وجود واضح لهن فيه. علاوةً على ذلك، ربما تفتقر المعلمات أيضًا إلى الثقة والمهارات اللازمة للمشاركة الهادفة في لعب الطلاب.

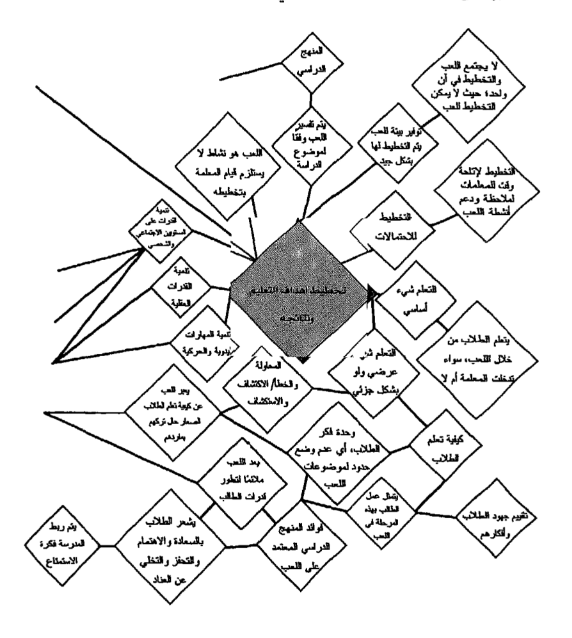
وهناك تأكيد كبير على أهمية التعلم بالاكتشاف مع وجود مستويات متفاوتة من الاختيار الذاتي للمنهج المتبع في اللعب. ومع ذلك، فإن المساواة بين اللعب والمنهج القائم على حرية الاختيار تفتقر إلى الدقة. فعلى الرغم من وجود معارضة عامة تجاه التدخل المباشر في لعب الطلاب، تقوم المعلمات بلعب دور أكثر فاعلية في تخطيط بيئة التعلم وتشكيل أهداف التعلم وتنظيم إدراك الطلاب لها من خلال الأنشطة الملائمة. يعد ما سبق بمثابة السمات الهيكلية التي يتم من خلالها تحويل نظريات المعلمات إلى التطبيق العملي.

المجال الرئيسي الثالث: تضمين اللعب في المنهج الدراسي وتحديد أهداف التعلم ونتائجه

وفقًا لما يوضحه الرسم التخطيطي للمفاهيم بالنسبة لهذا المجال الرئيسي (انظر الشكل ٣-٣)، فقد تم تطبيق نظريات المعلمات المتعلقة باللعب والتعلم عمليًا من خلال هيكل المنهج الدراسي، ويشتمل ذلك على عمليات التخطيط والتنظيم وبيئة التعلم وأهدافه. وتعتقد المعلمات أن الطلاب يلبون احتياجاتهم التعليمية من خلال الأنشطة التي يختارونها. لذلك، فلا يتم دائمًا تحديد الأهداف التعليمية بشكل واضح، كما تعمل المعلمات دومًا على التخطيط للاحتمالات خلال اللعب. وفي الواقع العملي، تتحدد خيارات الطلاب إلى حد ما من خلال تنظيم المنهج الدراسي وتقديم الأنشطة وتوفير الموارد التعليمية. ويضمن هذا الأسلوب تحقيق التوازن والتنوع في الأنشطة المقدمة.

فيما يتعلق بعملية التخطيط للعب، هناك ثلاثة أساليب رئيسية تم إعدادها من جانب المعلمات التسع والتي سيتم الكشف عنها بمزيد من التفصيل في الفصل الرابع. أولاً، يتم استخدام منهج شامل يعتمد على مشاركة الطلاب والمعلمات، وفيه يتم السماح للطلاب بتخطيط ما يريدون فعله وتنفيذ خططهم، ثم مراجعة ما قاموا به في نهاية الدورة التعليمية. ثانيًا، تقوم المعلمات باختيار مجموعة من الأنشطة (التي تشمل أنشطة اللعب والعمل المدرسي معًا) وتناوب الطلاب في ممارسة هذه الأنشطة على مدار اليوم. ثالثًا، يتم السماح للأطفال باختيار أنشطة اللعب بعد الانتهاء من أداء العمل المدرسي. وفي كل أسلوب من هذه الأساليب،

تكون هناك فرص للعب الحر واللعب المنظم. وعادةً ما يدخل اللعب الحر في مجال تمثيل الأدوار كما يرتبط بالأفكار أو الموضوعات دائمة التطور. أما اللعب المنظم، فيشتمل على درجة كبيرة من توجيه المعلمة، بحيث قد يمكن توجيه الطلاب إلى كيفية استخدام المواد المتاحة لتحقيق أهداف معينة. وعادةً ما تكون أهداف المعلمات تتسم بالشمولية والعموم لكل هذه الأنشطة، بيد أن هناك بعض الأنشطة التي تحدد لها المعلمات أهدافًا خاصة.



الشكل (٣-٣): أهداف التعلم ونتائجه

مما لا شك فيه أن هناك صعوبات تواجه المعلمات في عملية التخطيط للعب، وهو ما كشفتْ عنه البيانات التي تم جمعها في الدراسة التي نحن بصددها. ذلك، حيث تعتقد إحدى المعلمات أن اللعب لا يمكن تخطيطه نظرًا لطبيعته التلقائية. ولكن بوجه عام، هناك ميل للتخطيط لإتاحة الفرص أمام الطلاب وتحقيق نتائج تعليمية محددة. فالمعلمات يدركن الأهداف العامة التي تعزز الأنشطة التي تقمن بتقديمها، ولكنهن على استعداد للتعامل مع التطورات التي لم يتم تخطيطها. وتصف إحدى المعلمات الأسلوب الذي تتبعه بأنه يعتمد على "التخطيط للاحتمالات" من خلال توفير بيئة تشجع على التعلم يقوم فيها الطلاب بالاختيار بحرية واتباع أهدافهم الخاصة. وقامت معلمة أخرى بتشبيه اللعب بـ "البركان" الذي يسفر انفجاره عن أشياء عديدة، الأمر الذي يمثل بدوره إتاحة فرص عديدة. وقد أشارت إحداهن إلى عدم التأكد تمامًا من النتيجة المترتبة على أنشطة اللعب، إلا أن هناك إجماعًا بأنهن بحاجة إلى الاستفادة من الطاقات التعليمية الكامنة التي تخرج خلال اللعب. وبالتالي، فهن على استعداد لزيادة فرص التعلم من خلال تقديم الاقتراحات وتطوير الأنشطة حسبما كان ممكنًا، باستثناء تمثيل الأدوار، كما أشرنا آنفًا.

هذا، وعلى الرغم من عدم تأكد المعلمات من الاستجابات المحتملة التي يصدرها الطلاب للأنشطة المختلفة التي يتم تقديمها، فهن لا يعتبرن ذلك مشكلة كبيرة، لأنه – كما تشير نظرياتهن – يتم تقدير أفكار الطلاب واحتياجاتهم واهتماماتهم. ويبدو أن هذا الالتزام يؤثر بشكل سلبي على الأهداف التي تم تحديدها بوضوح، ولكنه يؤيد نظرياتهن التي تقضي بمعرفة الطلاب الفطرية لما يحتاجون لتعلمه. وربما يوضح ذلك استناد تخطيطهن لأنشطة اللعب على عبارات عامة وشاملة وليس على نتائج

تعليمية محددة. فالمعلمات على وعي بفرص التعلم التي تتيحها الأنشطة المختلفة وعادةً ما يوفرن الموارد اللازمة للعب لدعم نتائج محددة. ولكن، كما سنرى في الفصل الرابع، نظرًا لعدم تدخل المعلمات في أنشطة اللعب، فلا يتمكنّ من تحديد مدى تحقيق أهدافهن من عدمه أو النتائج المترتبة على اللعب.

غير أنه حتى مع تحديد نتائج التعلم، يكون التركيز على تطور المهارات الاجتماعية وليس على تطور المهارات المعرفية. فعلى سبيل المثال، تركز المعلمات على أهمية الاستقلال والاختيار وصنع القرارات والتحكم في عملية التعلم وتحمل المسئولية. ويتضمن ذلك تنمية المهارات الاجتماعية واستيعاب المفاهيم والاتجاهات وتعلم السلوكيات السليمة، بالرغم من أن المعلمات لم يميزن بشكل واضح بين هذه العناصر. بيد أن الأهمية التي تعطيها المعلمات لتنمية المهارات الاجتماعية أمر جدير بالملاحظة، وخاصة المهارات الشخصية مثل التفاوض والتعاون والمشاركة وتناوب الأدوار. فبالنسبة لجميع المعلمات، يعتبر اللعب البيئة المثلى التي يمكن أن يتعلم خلالها الطلاب هذه المهارات ويمارسوها ويقوموا بتنميتها بشكل أساسي من خلال التفاعل الجماعي مع الأقران. ويظهر ذلك بوضوح خلال المراحل الثلاث للدراسة التي يدور عنها هذا الكتاب.

كما يعتبر اللعب بيئة مناسبة لتشجيع تنمية المهارات اللغوية والقدرة على التفاعل الاجتماعي. فعندما طُلب من المعلمات تحديد الأشياء التي يعتقدن أن الطلاب يتعلمونها خلال اللعب، تمت الإشارة إلى هذين المجالين في غالب الأحيان. على سبيل المثال، على مستوى

تطور المهارات اللغوية، قام الطلاب بتأليف القصص والتواصل مع بعضهم البعض واستخدام اللغة الوصفية. كما سمح لهم التفاعل الاجتماعي بالشعور بأنهم جزء من الفصل والمدرسة ككل وكذلك سمح لهم بمشاركة المهارات والتعلم من بعضهم البعض. وقد لوحظ عدم تأكيد المعلمات على دورهن في هذه العمليات، وبدلاً من ذلك تم التأكيد أكثر على أهمية عمليات التفاعل التي تتم بين الطلاب. فقد تحدثت إحدى المعلمات عن إعطاء الطلاب بعض المفردات الجديدة، وتحدثت أخرى عن مساعدة الطلاب في توسيع نطاق مهاراتهم اللغوية من خلال تفاعلاتها معهم، إلا أنه تم إغفال دور المعلمة ولم يتم تقديره بالقدر الكافي.

هذا، ويتعارض تكرار الحديث عن نظريات المعلمات التي تصف التعلم فيما يتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية واللغوية للطلاب بشدة مع الإشارة – بشكل قليل – لتنمية المهارات المعرفية. فقد جاءت تعليقات المعلمات عن التطور المعرفي للطلاب عامة وغير محددة. فعلى سبيل المثال، صرحت إحدى المعلمات أنه أثناء اللعب يكتسب الطلاب الكثير من الأفكار الأساسية التي تدور حول الحياة في عالم الواقع. كما تحدثت العديد من المعلمات عن العمليات التعليمية مثل أسلوب إيجاد الحلول للمشكلات والاتجاهات لعملية التعلم مثل التركيز والمواظبة. وقد كان بعضهن أكثر تحديدًا بخصوص المحتوى المعرفي المحتمل تعلمه من أنشطة اللعب المختلفة. فعلى سبيل المثال، ترتبط أنشطة اللعب بالرمال والماء بمادة الرياضيات، والتي يتعلم خلالها الطلاب مفاهيم رياضية مثل الحجم والسعة. وترتبط

كذلك بمادة العلوم والتي يتعلم خلالها الطلاب عمليات الطفو والترسب. كما تحدثت إحداهن عن تعلم الطلاب لمفهوم التوازن خلال نشاط اللعب بالمكعبات. وقد علقت معلمة أخرى قائلة: "في أنشطة اللعب بالرمال والماء، يتعلم الطلاب بعض الحقائق عن القوى المحركة؛ حيث يستنتج الطلاب أن المياه تعمل على إدارة العجلة". وقد اشتملت بعض الإشارات المحددة الأخرى بالنسبة للأهداف المعرفية على تعلم العمليات الحسابية والأحجام والتصنيف والترتيب من خلال اللعب بقطع حلوى بلاستيكية، وكذلك تعلم عمليات الفرز في الأبعاد الحسابية، مثل لعبة السلم والثعبان وبنك الحظ.

خلاصة القول، يتسم تخطيط المعلمات لأنشطة اللعب باحتوائه على أهداف تطويرية عامة تركز على تنمية المهارات الاجتماعية. ومع ذلك، هناك بعض الأنشطة التي ترتبط بتحقيق نتائج معرفية أكثر تحديدًا. وعلى الرغم من التأكيد على أهمية عمليات التفاعل التي تحدث بين الطلاب إلى حد كبير، فلم يتم التأكيد على دور المعلمة في أنشطة اللعب. ويشير ذلك إلى التناقض الواضح بين نظريات المعلمات حول كيفية تعلم الطلاب من خلال اللعب وما يتعلمونه بالفعل. بالإضافة إلى ذلك، على الرغم من أن العمليات الرئيسية التي تتم خلال اللعب مثل الاستكشاف وخوض تجارب جديدة والاكتشاف تم الاعتراف بقيمتها، فلم يتم تحديد الأشياء التي يتعلمها الطلاب من هذه الأنشطة، حتى وإن كانت تتضمن نشاطًا معرفيًا. كما أن بعض أنشطة اللعب كانت مرتبطة بأهداف محددة قصيرة المدى لها علاقة مباشرة ببعض المواد الدراسية مثل مادة الرياضيات أو العلوم.

ويتضح لنا أن هذه الأساليب لها آثارها على كيفية تقييم المعلمات لتعلم الطلاب من خلال اللعب.

المجال الرئيسي الرابع: تقييم وتفسير تعلم الطلاب من خلال اللعب

نظرًا لارتباط اللعب باحتياجات الطلاب واهتماماتهم، فقد أوضحت نظريات المعلمات أنه يعبر عن تطور الطلاب الاجتماعي والانفعالي والعقلي. وهناك إجماع عام يؤكد أن للعب وظيفة تعبيرية وأنه يعتبر طريقة جيدة للتعرف على مستوى تطور قدرات الطلاب. كما يكشف اللعب أيضًا عن ترابط المنظومة الفكرية للطلاب التي لا ترتبط بالضرورة بمادة معينة وإنما تتماشى أكثر مع تحقيق أهداف المعلمات التطويرية العامة. لذا، ترى المعلمات اللعب باعتباره أداة تعليمية توفر بيئات مناسبة لتقييم الطلاب وتمكنهن من تحديد مستوى تطور قدرات الطلاب ومدى استعدادهم للتعلم في بيئات تعليمية أكثر رسمية. بالإضافة إلى ذلك، فإن معرفة قدرات الطالب تمكن المعلمات من التعامل معه بشكل صحيح (بدلاً من الوقوف ضد ميوله الطبيعية)، كما أنها تؤدي إلى الحصول على استجابة أفضل (انظر الشكل ٣-٤).

هذا، وقد صرحت العديد من المعلمات أنه في أثناء اللعب، يعبر الطلاب عن السلوكيات التي تعكس احتياجاتهم الداخلية والعمليات العقلية المعقدة. ويمكن تفسير هذه السلوكيات المعلمات من الحصول على صورة كاملة للطالب ككل. فعلى سبيل المثال، قالت إحدى المعلمات إن سلوك الطالب خلال اللعب يمكن أن يخبرها عن الأشياء التي تحدث في المنزل أو إذا ما كان الطالب خائفًا من شيء ما أم لا.

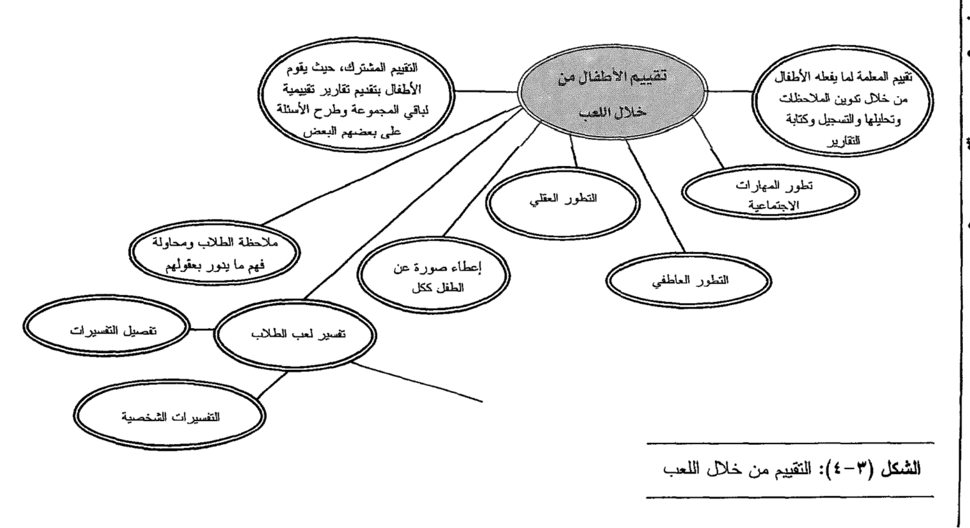
ومن هذا المنطلق، يكون للتقييم وظيفة تشخيصية، على الرغم من أن ذلك لم يتم تحديده تفصيليًا في تقارير المعلمات. وفي مثال آخر، أوضحت معلمة أن سلوك الطالب الهادئ والسلبي كان سائدًا وواضحًا في أنشطة اللعب التخيلي. وبالفعل، اقترحت العديد من المعلمات أن الطلاب يتصرفون على طبيعتهم في اللعب، كما أنهم أظهروا كفاءة لغوية عالية. وقد مكن ذلك المعلمات من تقييم القدرة اللغوية لأحد الطلاب أثناء اللعب بدقة أكبر عنه في أحد المواقف الرسمية.

وبرغم هذا الالتزام، ففي الواقع العملي، لا يبدو أن المعلمات قمن بتقييم تعلم الطلاب من خلال اللعب بشكل رسمي. ويرجع السبب في ذلك إلى أن أساليب التقييم التي يستخدمنها في تقييم أنشطة العمل المدرسي أو الأنشطة التي يتم توجيهها من قبل المعلمة لا يمكن تطبيقها على أنشطة اللعب. وربما يعكس ذلك استخدام المعلمات لأساليب مختلفة للتخطيط لأنشطة اللعب مقارنةً بأنشطة العمل المدرسي. لمزيد من الإيضاح، لم تكن أهداف المعلمات بالنسبة للعب محددة بشكل واضح لأنهن كن يخططن للاحتمالات أو يتوقعن حدوث تطورات لم يتم التخطيط لها. ومن ثم، تم إجراء عمليات التقييم غير الرسمية في الغالب من خلال الملاحظة ومن خلال التدخل في بعض الأحيان. وتعتمد إمكانية قيام المعلمات بذلك على قدر الوقت المتاح لمراقبة وتدعيم عمليات اللعب. أما في الفصول التي طبقت المنهج الشامل القائم على مشاركة المعلمة مع الطلاب، فتمثل عمليات الملاحظة جزءًا أساسيًا من أهداف المعلمات لكل نشاط، كما يتم إجراء مزيد من عمليات التقييم في وقت المراجعة في نهاية كل نشاط. ولكن هذا الأمر

يمثل صعوبة أكبر بالنسبة للمعلمات اللاتي يطبقن نموذجًا منهجيًا يسمح لهن بالتدريس أثناء انشغال الطلاب باللعب.

جدير بالذكر أن المعلمات على دراية بالمشكلات المرتبطة بتخصيص وقت لتقييم تعلم الطلاب من خلال اللعب. وقد وصفت إحدى المعلمات ذلك بأنه يتعين عليها كمعلمة الانتباه لكل ما يدور داخل الفصل، بينما وصفته أخريات بأنه يجب ملاحظة ومراقبة الأحداث المهمة داخل الفصل من أجل تقييم الأحداث التي تتم أثناء اللعب أثناء انشغالهن في الأنشطة الأكثر رسمية. وعلى الرغم من تواتر ذكر أهمية هذا الحدس في تقارير المعلمات، فإن الواقع العملي كشف عن تركيز المعلمات على عمليات الإدارة والتوجيه لا التقييم.

للمرة الثانية، تواجه المعلمات مشكلة التناقض بين نظرياتهن المتعلقة باللعب والتطبيق الفعلي لها. ذلك، حيث تعتقد معظم المعلمات أن مراقبة لعب الطلاب يمكن أن تكشف عن معلومات مهمة بخصوص تعلمهم ومستوى تطور قدراتهم. فقد كان الطلاب أكثر قدرة على الاستقلال في اللعب مقارنةً بالأنشطة الرسمية. لذا، ففي بعض الأحيان لم يتم الإشراف على اللعب، بل – كما اعترفت بعض المعلمات – تم استخدامه كوسيلة لشغل الطلاب أثناء انشغال المعلمة في نشاط آخر. ويتضح من ذلك أنه إذا كانت المعلمات أكثر انشغالاً بأداء الأنشطة الرسمية التي يديرنها بأنفسهن، فلن يتمكنّ من القيام بعمليات ملاحظة هادفة ومحددة لتعلم الطلاب خلال اللعب. ذلك الأمر الذي جعلهن يضيعن فرصًا قيمة للتقييم والاستفادة من هذه المعلومات في الدورة التالية لعملية التخطيط.



الشكل (٣-٤): التقييم من خلال اللعب

هذا، وقد كان هناك ميل عام في تقارير المعلمات لتفسير سلوك الطلاب في اللعب فيما يتعلق بحياتهم وسماتهم الشخصية أكثر من نتائج التعلم. ويتوافق ذلك مع اهتماماتهن بتطور قدرات الطالب ككل واعتقادهن بأن اللعب يعزز عملية التطور هذه بطريقة تعجز عنها الأنشطة الأخرى. وكما أوضحت إحدى المعلمات أنه: "أثناء اللعب، يمكنك تقييم مجموع ما تعلموه من خبرات حتى هذه اللحظة". وفي حالات عديدة، تنشغل المعلمات بالتطور الشخصي والاجتماعي والانفعالي للطلاب. بينما، على النقيض من ذلك، تحدث عدد قليل منهن بشكل محدد عن تقييم العمليات المعرفية ونتائجها. وإذا ما حدث وتمت الإشارة إلى عملية التقييم هذه، فإنها تمثل جزءًا من تقييمهن للطالب ككل. وقد كان الانطباع الذي أعطته معظم المعلمات يتمثل في أن نتائج التعلم المحددة المرتبطة بالتطور المعرفي يتم تقييمها بشكل أفضل في الأنشطة الرسمية أو المنظمة، وأن القيمة الحقيقية للعب تكمن في تمكين المعلمات من ملاحظة الطلاب وهم يتصرفون على طبيعتهم وكما يحلو لهم بطرق هادفة ذات صلة.

من الأساليب الشائعة المستخدمة في تقييم الطلاب من خلال اللعب الملاحظة والمراقبة. وهناك استراتيجية أخرى تستخدمها بعض المعلمات وهي المراجعة. وقد كانت هذه العملية تتبع كل نشاط لعب وغالبًا ما تكون في صورة مناقشة عامة تشمل الفصل بأكمله وتتم إدارتها تحت إشراف المعلمة. أما في الفصول التي تطبق المنهج الشامل، فقد كانت عملية التقييم الذاتي ملمحًا أساسيًا من النموذج المنهجي، حيث كان يسمح للطلاب بالتفكير في الأفعال التي قاموا بها أو أنجزوها خلال النشاط المعني. وبالنسبة للمعلمات اللاتي يستخدمن مزيجًا من الأساليب (التي

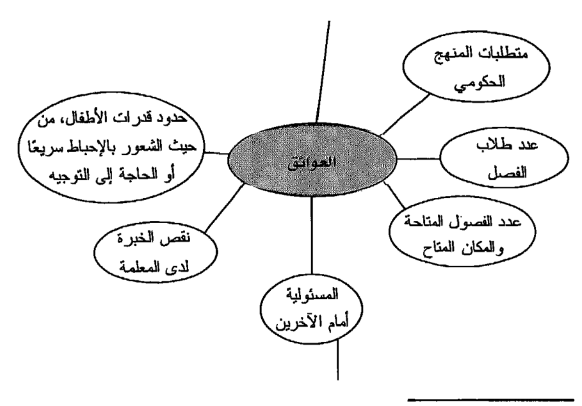
تشمل الأنشطة التي تديرها المعلمة إلى جانب أنشطة اللعب المستقلة)، فإن أنشطة المراجعة تعد إحدى الوسائل المهمة لتقييم ما قام به الطلاب وما توصلوا إليه من اكتشافات. وأيًا كان النموذج المستخدم، فإن المعلمات يعتقدن بصفة عامة في قدرة الطلاب على التفكير في أنشطة اللعب وتقديم وصف لها. وتكمن الفكرة في ذلك في إتاحة الفرصة للطلاب في مشاركة أفكارهم والشعور بتقدير أقرانهم لهم. لذا، فإن الوقت المخصص للمراجعة له أهمية مزدوجة باعتباره استراتيجية للتقييم وكوسيلة لزيادة احترام الطلاب لذاتهم من خلال التقدير المتبادل بينهم وبين أقرانهم. وقد اعتبرت إحدى المعلمات هذا الأسلوب كنشاط تعليمي، يتبادل فيه الطلاب الأفكار والمعلومات مع بعضهم البعض.

وقد كان دور المعلمة في هذه الأنشطة يتمثل في توجيه الطلاب وطرح أسئلة مناسبة للموقف. ومع ذلك، لا زالت الفرصة متاحة أمام الطلاب لتحديد الشكل الذي تكون عليه عملية المراجعة والمشاركة في المناقشة مع أقرانهم وتناوب الأدوار وإصدار الاستجابة المناسبة. يظهر هذا الأسلوب بوضوح في الفصول التي تستخدم نموذج المنهج الشامل. فقد نجح الطلاب في تعلم المهارات اللازمة للمشاركة في هذه العملية بسرعة عند دخولهم المدرسة حيث إنها كانت تمثل جزءًا من الروتين اليومي. وقد تم اعتبارها فعالة في تعزيز أنشطة اللعب. بيد أن هناك بعض التحفظات على نشاط المراجعة فيما يتعلق بمدى دقة الطلاب في التعبير عن أنفسهم، وهو ما سيتم تناوله بمزيد من التفصيل في الفصل القادم. على الرغم من ذلك، تقدر المعلمات نشاط المراجعة إلى حد كبير نظرًا للفرص التي يوفرها للمعلمة لمناقشة وتوضيح الأشياء التي قام بها الطلاب والعمل معهم كفصل واحد.

ومجمل القول، تعكس أساليب المعلمات في عملية التقييم نظرياتهن عن أهمية اللعب في تعلم الطلاب وتطورهم. برغم ذلك، فقد ظهر مدى التناقض بين النظرية والتطبيق بوضوح في هذا المجال على وجه التحديد، نظرًا لعجز المعلمات في كثير من الأحيان عن التدخل في لعب الطلاب بالصورة التي تردنها وذلك من أجل تتبع عمليات التعلم والتطور. لذلك، فإنه على الرغم من النظريات المؤيدة لفوائد المنهج الدراسي القائم على اللعب، هناك عدة عوائق في الواقع العملي تؤثر على الأشياء التي يمكن أن تتحكم فيها المعلمات بالفعل.

المجال الرئيسي الخامس: العوائق

تشير تقارير المعلمات والمقابلات التي أجريت معهن إلى وجود عدد من العوائق الشائعة التي تحول دون ترجمة نظرياتهن عن اللعب عمليًا بطرق فعالة (انظر الشكل ٣–٥). ويتمثل أول هذه العوائق في متطلبات المنهج الحكومي الذي يؤكد على أهمية أنشطة التعلم الرسمية والأنشطة التي تديرها المعلمة مع ضرورة وجود أهداف تعليمية محددة بوضوح. وبالرغم من أن المنهج الحكومي ليس إجباريًا في الفصول التمهيدية، فإنه يعتبر الشكل السائد لتنظيم المنهج الدراسي ويعد بمثابة مرحلة تمهيدية للمنهج الدراسي الخاص بالسنة الأولى من التعليم الأساسي. كما أن المعلمة ملزمة بتحمل المسئولية أمام أولياء الأمور وغيرهم من المتخصصين فيما يتعلق بتقديم الدليل على تغطية المنهج الدراسي ومستويات تحصيل الطلاب الصغار للعلم. وكما رأينا من قبل، فإن أمر الحصول على هذا الدليل من خلال أنشطة اللعب التي يمارسها الطلاب ليس بالمهمة السهلة، لا سيما عندما لا تتمكن المعلمات من تخصيص وقت للتدخل أو التعامل مع أنشطة اللعب على أنها عالم خاص بالطفل، كما هي الحال في عملية تمثيل الأدوار.



الشكل (٣-٥): العوائق

علاوةً على ما سبق، من العوائق التي تقف حائلاً أمام تطبيق منهج دراسي قائم على اللعب انخفاض نسبة المعلمات مقارنةً بعدد الطلاب الكثيف والفصول الكبيرة. فقد ذكرت المعلمات مدى التعقيد الذي يواجههن في محاولة التوفيق بين الأنشطة التي يديرها الطلاب الصغار والأنشطة التي تديرها المعلمة بنفسها في مثل هذه الظروف. كما ذكرن مشكلة توفير الموارد التعليمية الملائمة وضيق المساحة وغيرها من القيود التي تفرضها البيئة المحيطة داخل المدرسة وخارجها. وسوف يتم تناول تأثير هذه العوائق على الاختلافات القائمة بين النظرية والتطبيق بمزيد من التفصيل في الفصل القادم.

من بين العوائق الأخرى تمييز المعلمات بين أنشطة اللعب وأنشطة العمل المدرسي؛ حيث يتم تقييمهما بشكل مختلف. هذا فضلاً عن اعتقاد

المعلمات باختلاف الفوائد التي يمكن جنيها من كلا نوعي الأنشطة فيما يتعلق بتعلم الطلاب. ونظرًا لظهور هذا التناقض بشكل واضح في كل مجال من المجالات الرئيسية لنظريات المعلمات، فقد كان ذكره جديرًا بمزيد من التفصيل.

دور اللعب والعمل المدرسي في تعلم الطلاب

تشير نظريات المعلمات إلى أن اللعب له دور خاص في التعلم وأنه يختلف عن الأنشطة التي تديرها المعلمة أو ما يُعرف بالعمل المدرسي. وكما رأينا، تقدر المعلمات الإسهامات التي يقدمها اللعب لتعليم الطلاب الصغار لدرجة أنه، في بعض الحالات، لم يتم تقدير أنشطة العمل الرسمية بالدرجة نفسها. إن التمييز بين دور اللعب ودور العمل المدرسي في تعلم الطلاب يقتضي اعتماد نظريات المعلمات في هذا الصدد على مجموعة من المفاهيم ثنائية الاتجاه (انظر الجدول ٣-١).

ولا تعتبر هذه المفاهيم غير مترابطة أو مقصورة على شخص بعينه؛ وإنما هي تصف أوجه التشابه بين نظريات المعلمات عن اللعب ومدى تميزه عن العمل المدرسي. وبهذه الطريقة، تكون هناك علاقة واضحة بين المفاهيم ثنائية الاتجاه والعناصر الأساسية في نظريات المعلمات التي تم توضيحها في المجال الرئيسي الأول. ذلك، حيث ترتبط القوة التحفيزية للعب بالتعلم ويرتبط التعلم الذي يتميز بجودة عالية بشكل مباشر باللعب لا العمل المدرسي. هذا، ويمكن تحقيق التوافق الدقيق من خلال الأنشطة التي يديرها الطلاب بأنفسهم، بناءً على النظرية التي تؤكد أن ما يختار الطلاب القيام به من أفعال يمثل احتياجاتهم. وعلى النقيض

من ذلك، لا يتفق العمل المدرسي مع احتياجات الطـــلاب واهتمامـــاتهم. لذلك فهو لا يثير انتباههم أو يشجع الحافز الحقيقي لديهم بالدرجة نفسها.

إن مثل هذا التناقض بين تعليم المعلمات ولعب الطـــلاب يعكـــس الخصائص المميزة للعب. فاللعب يمثل وقـــت الاســـتمتاع والإثـــارة بالنسبة للطلاب، بينما يعتبر العمل المدرسي أمرًا جادًا بـــل وشـــاقًا، وذلك ما أوضحته إحدى المعلمات:

أعتقد أنه إذا وجد الطلاب اللعب أمرًا ممتعًا وإذا أصبحوا متحمسين له واستطاعوا أن يحددوا أنشطة اللعب التي يريدونها، فـــسوف يـــساعد اللعب في تعزيز جودة ما يتعلمونه. وأعتقد أنهم يتذكرون ما يقومون بعمله وهو ما يعمل على تحسين جودة التعلم، بدلاً من العـــودة إلـــى المهام المنظمة الأكثر رسمية مثـــل الكتابـــة وغيرهـــا مـــن المهـــام الرسمية. مرةً أخرى، يجب أن يكون لديهم هيكلاً معينًا للمهام التـــي يقومون بها. إلا أنني يجب أن أشير إلى أنهم يجدون هذا النوع مـــن المهام أمرًا شاقًا للغاية.

إنني أعتقد أن اللعب يعتبر نشاطًا آمنًا للغاية. فـــالطلاب بمختلـــف فئاتهم يتشوقون إلى خوض مغامرة اللعب بالماء وغيرها من الأشياء التي تنمي داخلهم الثقة بالنفس، بينما لو تم توجيههم إلى نشاط أكثر رسمية، مثل الكتابة، فلن يشعروا بالثقة نفسها. فعلى الرغم مـــن أن بعضهم يجيد الكتابة، فإنهم سوف يترددون في الإقدام على هذا الأمر. فسوف يقدمون علي ويقولون: "هل هذه هي الكلمة التي أبحث عنها؟" أو "هل هذه هي طريقة كتابتها؟" أو "بماذا تبدأ هذه الكلمة؟".

الجدول (٣-١): المفاهيم الثنائية الخاصة بدور اللعب والعمل المدرسي في عملية التعلم

اللعب	العمل المدرسي
ممتع	شاق
يبادر به الطلاب	تبادر المعلمة به
يديره الطلاب بأنفسهم	تديره المعلمة
مستقل	غير مستقل
يعرف الطلاب احتياجاتهم.	تحدد المعلمة احتياجات الطلاب.
ملائم	أحيانًا، يكون غير ملائم.
عرضيّ	مخطط
قد يحتوي على تطورات غير مخطط لها.	له نتائج تعليمية مقصودة
نموذج فعال للتعلم	نموذج غير فعال للتعلم
يكون دور المعلمة تعاونيًا.	يكون دور المعلمة تعليميًا.
يتم تقييمه بشكل غير رسمي.	يتم تقييمه بطريقة رسمية.
له نتائج اجتماعية.	له نتائج معرفية.

تعتبر هذه التعليقات متوافقة مع المقارنة التي تقوم بها المعلمات بين استجابات الطلاب للعب والعمل المدرسي. فمعظم المعلمات يقمن علاقة

واضحة بين السماح للأطفال بالاستمتاع من خلال اتباع اهتماماتهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم العامة، حيث قالت إحداهن:

لقد وجدت أن إتاحة وقت معين في اليوم الدراسي يقوم فيه الطلاب بتخطيط عملهم، فإنهم سيبدون التعاون وتظهر عليهم إمارات السعادة.

فإذا ما سمحنا للطلاب باتباع اهتماماتهم الخاصة، سوف تقل المشكلات النظامية ويقل حجم التعرض للإحباط، لأنهم سيكونون أكثر تحمسًا.

فهناك مزيد من التفاوض ومزيد من الاستقلال. ولكن إذا كان نشاط اللعب ذلك موجهًا، سيشعرون بمزيد من الإرهاق ولن يمكن المحافظة على اهتمامهم بالطريقة نفسها.

ومن ثمّ، لا يدعم العمل المدرسي الاتجاهات الإيجابية تجاه التعلم كما لا يسمح بالدرجة نفسها من حرية الاكتشاف والتجربة والتحكم في النشاط.

ويظهر بوضوح في معظم تقارير المعلمات أن ضمان سعادة الطلاب في المدرسة له أهمية كبيرة، كما أنه يعتبر جانبًا رئيسيًا من مسئوليتهم المهنية، حيث قلن:

أعتقد أن المدرسة يجب أن تمثل وقت الاستمتاع بالنسبة للأطفال في المقام الأول.

أعتقد أنه من المهم بشكل كبير أن يستمتع الطلاب بالذهاب إلى المدرسة وأن يشعروا بأنهم سوف يستمتعون بالدراسة كل يوم.

إنني أحاول أن يكون كل عملي يحتوي على شيء من الترفيه وأن أركز على اللعب، بحيث يظنون أنهم يلعبون.

يعتبر الترفيه عاملاً مهمًا في تحديد جودة تعلم الطلاب من خلال اللعب. فبعض المعلمات يدركن أن دخول المدرسة للمرة الأولى يعتبر تجربة صعبة بالنسبة لبعض الطلاب. ومن ثم، يوفر اللعب رابطًا بين المنزل والحضانة والمدرسة ويسهم أيضًا في تعود الطلاب على روتين المدرسة وقواعدها. وكما أوضحت إحدى المعلمات أن اللعب أمر يعرف الطلاب كيفية القيام به، فهو نشاط "مألوف" و"آمن" بالنسبة لهم. وإذا كان اللعب ممتعًا، فسوف يحصل الطلاب على رسائل إيجابية بخصوص المدرسة، الأمر الذي يعزز من تحفزهم للذهاب إليها. ويتعارض ذلك مع الجوانب غير الممتعة لأنشطة التدريس الرسمية التي قد لا يكون الطلاب فيها مستعدين للمهام التي تتطلب فترات طويلة من الجلوس. فكما قالت إحدى المعلمات: "يعتبر اللعب متعة. فالجميع يعتبرونه متعة، ولكن نسبة قليلة فقط هي التي تعتبر الجلوس للكتابة على طاولة أمرًا ممتعًا".

هذا، وتنعكس الاختلافات بين اللعب والعمل المدرسي المتمثلة في المفاهيم ثنائية الاتجاه في تعريف مفهوم اللعب على أنه "عالم الطفل الخاص"، حتى وإن تم التخطيط له عن قصد ضمن أهداف ومقاصد المنهج الدراسي. ويتم تعزيز ذلك من خلال تقارير المعلمات عن دورهن في اللعب، حيث تحدثن عن الدخول أو الحصول على إذن الدخول إلى عالم الطفل. وهنا، ينظم الطلاب الأنشطة بناءً على احتياجاتهم واهتماماتهم، مما يمكنهم من التحكم في طريقة تعلمهم، وبالأخص في اللعب الحر، بخلاف ما يحدث في الأنشطة الأكثر رسمية التي تتحكم فيها المعلمة بشكل كبير. وقد أشارت معظم المعلمات إلى ذلك باعتباره أكثر الجوانب أهمية ونفعًا في اللعب. لذا، يكون دور المعلمة تعاونيًا

أكثر من كونه تعليميًا. كما أن هناك المزيد من الفرص لمسايرة تدفق أفكار الطلاب. وعلى الرغم من ذلك، تبدو فرص تدخل المعلمة في اللعب محدودة سواء بسبب العوائق التي تحول بين نظريات المعلمات والتطبيق العملي، أو بسبب نظرياتهن التي تؤمن بعدم التدخل.

علاوةً على ما سبق، يبدو أن الطلاب يكونون أكثر حيوية وانطلاقًا أثناء اللعب، بينما يشعرون بالملل أو التعب في الأنشطة الرسمية التي تديرها المعلمة. كما أنهم يشعرون بالمزيد من الاسترخاء والثقة بالنفس في أنشطة اللعب لدرجة أنهم لا يدركون أنهم يتعلمون كما جاء على لسان إحدى المعلمات. وعلى العكس من ذلك، يمكن للأنشطة التي يتم تقديمها بطريقة رسمية والتي تعتمد على مصطلحات فنية ولغة معقدة أن تضعف من ثقة الطلاب بأنفسهم وأن تعوق قدرتهم على التعلم. مرة أخرى، هناك تأكيد ضمني على أن التعلم عملية فطرية تتم بطريقة تلقائية وبالتالي يجب أن تنبع بشكل أساسي من داخل الطالب. إن مستويات الاستمتاع والتحفز التي يوفرها اللعب تقضي أن الطالب يتعرض لنسبة أقل من الإحباط، مما يحد من المشكلات النظامية. لذا، فالفصل بين اللعب والعمل المدرسي له وظيفة إدارية حيث إنه يتيح الوقت للمعلمة لممارسة الأنشطة الأكثر رسمية مثل القراءة والحساب. وعلى الرغم من أننا قمنا بعرض الفروق بين اللعب والعمل المدرسي كمجموعة من المفاهيم ثنائية الاتجاه، يتضح من تقارير المعلمات أن هناك بعض التداخل بين هذين الملمحين في المنهج الدراسي، كما أوضحته اتجاهاتهن العامة لعملية التدريس.

أخيرًا وليس آخرًا، تشير نظريات المعلمات إلى أن هناك التزامات قوية تجاه اللعب باعتباره جزءًا لا يتجزأ من المنهج الدراسي لطلاب المرحلة التمهيدية. كما أن نظرياتهن التي تدور حول طبيعة اللعب وفوائده ترتبط بشكل مباشر بأساليبهن في تخطيط المنهج الدراسي وتنظيمه وتقييمه. وهناك إجماع شبه تام حول الأنشطة والموارد التي يجب توفيرها للطلاب. ويدعم هذا الأمر نظريات محددة بدقة حول دورهن المرتبط بنظرياتهن عن أولوية التعلم بالاكتشاف وشعور الطلاب بالملكية والتحكم. كما يشير الحوار المشترك الذي أُجري بين المعلمات إلى اعتبار اللعب أحد العوامل التي تسهم في عملية تعلم ذات جودة عالية، لأنه يرتبط بوجود حافز داخلي لدى الطالب ومراعاة احتياجاته واهتماماته. كذلك، من الأمور الرئيسية التي ميزت نظريات المعلمات عن قيمة اللعب التمييز بين اللعب والعمل المدرسي. وقد ظهر ذلك كبعد مهم أكدت عليه المعلمات التسع وارتبط باتجاههن العام لعملية التدريس.

الاتجاه العام في عملية التدريس

يختص هذا الجزء بالتعرف على مدى انعكاس التزام المعلمات القوي تجاه اللعب على اتجاههن العام في عملية التدريس. وهذا الالتزام هو ما أوضحته العديد من المعلمات بأنه لو كان لديهن الخيار لقمن بتوفير منهج دراسي قائم على اللعب، يعتمد أكثر على المنهج الدراسي الخاص بدور الحضانة وليس على المنهج الدراسي الخاص بالسنة الأولى من التعليم الأساسي. ووفقًا لهذه النظريات، وفرت المعلمات مجموعة من الأنشطة المتشابهة بشكل عام والتي صنفنها ضمن أنشطة اللعب. وتشتمل هذه الأنشطة على تمثيل الأدوار واللعب بالرمال والماء

(وغيرها من الوسائل الحسية ذات الصلة)، واللعب في عالم صغير من ابتكارهم وأشكال مختلفة من مكعبات البناء ومكان مخصص لتعلم القراءة. وهناك بعض المجالات مثل تمثيل الأدوار واللعب بالمكعبات التي تعتبر قريبة من بعضها البعض ولكن في العموم هناك نسبة قليلة من التداخل بينهما.

وقد تم تنظيم جميع الفصول على أساس مساعدة الطلاب لأنفسهم، مما يمكنهم من استخدام مجموعة كبيرة من المواد والمعدات التعليمية. ويعكس ذلك نظريات المعلمات التي تتعلق بالاختيار والاستقلال ويساعد في تحقيق مبدأ عدم اعتماد الطلاب على المعلمة. وقد أوضحت جميع المعلمات أنهن قمن بتخطيط المنهج الدراسي اعتمادًا على موضوع معين يستمر تناوله على مدار نصف العام وكانت أنشطة اللعب تدور حول هذا الموضوع. فعلى سبيل المثال، قد يكون المكان المخصص لتمثيل الأدوار على هيئة مستشفى أو مكتب بريد (كما سنرى في الفصل الرابع) مع توفير الموارد والأهداف التعليمية ذات الصلة. ومن خلال تقاريرهن، كان من الواضح أن معظم المعلمات قمن بتنظيم أنشطة اللعب إلى جانب الأنشطة الرسمية التي يقوم الطلاب بها على مدار اليوم، بحيث تتم ممارسة العديد من الأنشطة في جميع الفصول في آن واحد. ولم يستثن من ذلك سوى فصلين استخدمت فيهما المعلمات نسخة معدلة من نموذج المنهج الشامل. وهنا، كانت أنشطة اللعب تتم خلال الوقت المخصص للتخطيط والتنفيذ والمراجعة، حيث كان يسمح للطلاب باختيار نوع النشاط وكانت المعلمة تلعب دورًا يعتمد على تقديم الدعم والتقييم. وقد تمت الإشارة إلى ذلك بوقت التخطيط أو وقت العمل، وذلك على الرغم من استخدام مصطلحي اللعب والعمل المدرسي على قدم المساواة.

وقد مال الطلاب إلى العمل في مجموعات صغيرة، سـواء أكانـت مجموعات قامت المعلمة بإنشائها أم مجموعات من الأصدقاء يختارهـا الطالب بنفسه. وعلى الرغم من أوجه التشابه العامة تلك، فقـد اختلفـت أساليب تنظيم الفصول، وبالتالي اختلفت كيفية اسـتخدام الطـلاب لهـذه الأنشطة وكذلك كيفية وصولهم لهذه المـواد التعليميـة ونـسبة تفاعـل المعلمة. فعلى سبيل المثال، في الفصول التي تعرض فيها الطلاب إلـى مجموعة من الخبرات المتنوعة، في اللعب والعمـل المدرسـي، كانـت المعلمة تقوم بتحديد الوقت المخصص لكل نشاط من هذه الأنشطة بغض النظر عن الطرق التي استخدمها الطلاب في تطـوير النـشاط. وعلـى العكس من ذلك، سمح نموذج المنهج الشامل بتحديـد وقـت مخـصص للأنشطة التي يبادر بها الطلاب، على الرغم من أن بعض هذه الأنـشطة لم يتم إدراجها تحت مسمى اللعب.

من الناحية النظرية، يظهر الفصل بين العمل المدرسي واللعب علـى أنه مجموعة من المفاهيم ثنائية الاتجاه. بالرغم من ذلك، لم يظهر هـذا الفرق بوضوح في أساليب التطبيق التي استخدمتها المعلمات. فقد حاولت المعلمات تحقيق توازن بين اللعب والعمل المدرسي وفي بعض الحالات، كان بينهما علاقة واضحة ومباشرة. فعلى سبيل المثـال، تـم اسـتخدام عمليات الاستكشاف والاكتشاف قبل تعلم المهارات والمعرفـة الرسـمية أكثر، والتي يمكن ممارستها وتدعيمها من خلال مجموعة متنوعة مـن أنشطة اللعب. لذلك، فهناك بعض الروابط بين نظريات المعلمات التـي تتعلق باللعب وكيفية تطبيقها مـن خـلال تخطـيط المـنهج الدراسـي ومجموعة الأنشطة المتوفرة. إن مثل التواصل في ممارسة الأنشطة التي

يبادر بها الطلاب والأنشطة الموجهة من قبل المعلمة يشير إلى أن اللعب يخدم أغراضًا مختلفة ومتعددة، والتي سنوضحها فيما يلي:

- يعتبر اللعب وسيلة للاكتشاف والبحث يتم استخدامها قبل ممارسة الأنشطة التي تديرها المعلمة.
- يعتبر اللعب نشاطًا حرًا غير منظم يعتمد على نسبة قليلة من توجيه المعلمة أو تدخلها.
- يعتبر اللعب بيئة مناسبة لتطوير المهارات والمفاهيم التي تم تقديمها في الأنشطة الموجهة من قبل المعلمة.
- يعتبر اللعب بيئة مناسبة لتحقيق أهداف محددة.

الملخص

بصفة إجمالية، توفر نظريات المعلمات دعمًا قويًا لأهمية اللعب في مرحلة ما قبل المدرسة باعتباره إحدى الأدوات التي تؤدي إلى مستوى جيد من التعلم من خلال حرية الاختيار وتوفر الحافز الداخلي والاهتمام والتدخل. وتعتبر هذه النظريات ذات أهمية خاصة بالنسبة لمفاهيم المعلمات المتعلقة ببيئات التعلم الملائمة. كذلك، تعتمد المعلمات على المعرفة النظرية والجوهرية والعملية المبنية على التجربة الشخصية المهنية والدورات التربوية التي حضرنها والأمور الفلسفية في حياتهم الشخصية. فلنظرياتهن مضمون معرفي وعاطفي لأنها تقوم أساسًا على المفاهيم الخاصة بمرحلة الطفولة واتجاهاتهن تجاه الطلاب.

هذا، ويعكس توفير السياقات المناسبة لمجموعة كبيرة من أنشطة اللعب جوانب أساسية في الأولويات التربوية للمعلمات. فقد نجح أسلوب

البحث المستخدم في تمكين المعلمات من التعبير بشكل واضح ومرئي عن الأطر المرجعية التي يستخدمنها لتشكيل ممارستهن. وتوضح البيانات أن نظريات المعلمات تؤثر على اتجاههن العام في التدريس من خلال الهياكل المنهجية والعمليات التي تتم داخل الفصل. لذا، فإن نظرياتهن عن اللعب لها اتجاهات أيديولوجية وتربوية. وعلى الرغم من وجود اتفاق عام على قيمة اللعب وعلاقته بالتعلم، فإن هناك اختلافات في الطرق التي تنظم بها المعلمات المنهج الدراسي الذي يتأثر بالسياقات التي تضعها المعلمات. وبالتالي، فقد اختلف مدى نجاحهن في تحقيق أهدافهن في التعلم أو افتراضاتهن بخصوص التعلم من خلال اللعب. وهناك رأي يؤكد على أهمية البيئات التعليمية نظرًا لأنها تعمل إما على تسهيل أو إعاقة تطبيق المعلمات لنظرياتهن بشكل عملي. وكما رأينا في الفصل الثاني، يشير نموذج العلاقة المفترض وجودها بين النظرية والتطبيق إلى احتمال وجود عدد من العوائق التي تتوسط نظريات المعلمات واتجاههن العام في التدريس والتطبيق الفعلي. وسوف يقوم الفصل القادم بفحص هذه العلاقة.

الفصل الرابع
النظرية في حيز التطبيق

مقدمة

إن معتقدات المعلمة بشأن عمليتي التعليم والتعلم من المؤكد أنهـا سـتؤثر على عملها داخل الفصل، سواء تم اعتناق هذه المعتقدات بـشكل واضـح أم خفي. فهي تؤثر على كيفية تعامل المعلمة مع الطلاب داخل الفـصل وكيفيـة تنظيم دار الحضانة أو المدرسة والفصول والطرق التي تحددها لتنظيم وقتها.

في هذا الفصل، سوف نقوم بعقد مقارنة بين نظريات المعلمات عـن اللعب التي عرضناها في الفصل الثالث والتطبيق العملـي لهـا. هـذا، ويوضح النموذج الذي تم عرضه في الفصل الثـاني أن العلاقـة بـين نظريات المعلمات والتطبيق العملي لهـا يمكـن تفعيلهـا مـن خـلال الاتجاهات العامة لعملية التعليم وأهداف المعلمات مـن هـذه العمليـة. وبالمثل، قد تتوسط مجموعة من العوامل البيئية العلاقات القائمـة بـين أهداف التعليم والتطبيق العملي، علمًا بأن بعض هذه العوامل قـد يمثـل عائقًا أمام تحقيق هذه الأهداف. علاوةً على ذلك، هنـاك رأي يؤكـد أن أهداف المعلمات المتعلقة بتعلم الطلاب تتأصل بشكل ضمني في البيئـة التعليمية الموجودة داخل الفصل. بعبارة أخرى، تفترض جميع القرارات التي تتخذها المعلمة بخصوص طبيعة الموارد المستخدمة وبيئات اللعـب التي تختارها وجود بعض الأهداف لدى المعلمة.

لذلك، فقبل أن تتم ملاحظة أنشطة المعلمات داخل الفـصل وتـسجيلها على أشرطة فيديو، طُلب منهن إكمال استطلاع للرأي بخـصوص أنـشطة

اللعب التي سيتم تسجيلها لتوضيح أهداف كل منهن حيال هذه الأنشطة. وقد عبرت المعلمات في هذا الاستطلاع عن أهدافهن حيال كل نشاط وقدمن معلومات عن البيئة التعليمية التي سيعملن في إطارها، ويشمل ذلك تنظيم الفصل والموارد والمجموعات. وقد كان مطلوب منهن توفير معلومات عن الموضوع محل النقاش وأي تفاصيل جانبية يمكن أن تؤثر على طبيعة اللعب. أخيرًا، طُلب من المعلمات الإدلاء بتوقعاتهن عن كيفية استجابة الطلاب لكل نشاط وكيفية التأكد من أنه تم تحقيق أهدافهن من هذه الأنشطة.

بيئات التعليم وطبيعة المهام داخل الفصل

بوجه عام، كانت الطريقة المتبعة في إعداد الفصول تتمثل في تمكين الطلاب الصغار من استخدام مجموعة كبيرة من الموارد والأنشطة دون الاعتماد على مساعدة المعلمات. ومن ثم، كان أسلوب "مساعدة الذات" – الذي أعربت معظم المعلمات عن تفضيلهن إياه في المقابلات التي أجريت معهن – وكذلك التأكيد على ضرورة تشجيع الطلاب الصغار على الاستقلال من الأمور التي ظهرت بوضوح في التطبيق العملي. وبناءً عليه، تم تقسيم الفصول إلى مساحات منفصلة لممارسة أنواع مختلفة من اللعب، كما تم وضع الطاولات في أحد الجوانب للقيام بأنشطة التعليم الرسمية. وكان يتضح من التنظيم الفعلي للفصول المفهوم الذي أكدت عليه المعلمات خلال المقابلات التي أجريت معهن المتمثل في ضرورة الفصل بين اللعب والعمل الرسمي.

بالإضافة إلى ذلك، اختارت كل معلمة مجموعة من الأنشطة تمثل يومًا دراسيًا عاديًا داخل الفصل؛ حيث تم توفير موارد وأنشطة اللعب المعتادة مثل الرمال والماء والمكعبات وتمثيل الأدوار، بيد أن تمثيل الأدوار كان النشاط الأكثر وضوحًا. فقد اختارت جميع المعلمات –

باستثناء واحدة – نشاطًا واحدًا على الأقل يعتمد علــى تمثيــل الأدوار واختارت العديد منهن أكثر من نشاط من هذا النوع. وقد كان يبــدو أن تمثيل الأدوار يحظى باهتمام خاص في كل مرحلة من الدراســة، ربمــا لعدم تعرف المعلمات بشكل واضح على طبيعة دورهم وطبيعــة تعلــم الطلاب في هذا النوع من اللعب، وذلك كما أوضحت المقــابلات التــي أجريت معهن. ولذا، رحبت بعض المعلمات بفرصة التعرف عن كثــب على جوانب اللعب التي تحظى بالاهتمام أو تنبئ بالقلق. ويأتي بعد ذلك تحليل للأهداف التي أعلنت عنها المعلمات خلال الأنشطة المسجلة.

أهداف المعلمات

لقد كانت معظم أهداف المعلمات التي تتعلق باللعب متعددة وعامة في طبيعتها. فقد قمن بتحديد هدفين على الأقل لكل نشاط. وتعكس الطبيعــة العامة والمتنوعة لهذه الأهداف فكرة "التخطيط للاحتمالات" التي ظهرت بشكل واضح في المقابلات التي تمت مع المعلمات. فقد اعترفــت كــل منهن بأن طبيعة اللعب لا يمكن التنبؤ بها، الأمر الذي جعــل أهــدافهن تجاه التعليم من خلال اللعب تتسم بدرجة أكبر من الــشمولية والتعمــيم. وقد كان هناك الكثير من أوجه الشبه بين وصــف المعلمــات لطبيعــة ومضمون أهدافهن. ويمكن معرفة هذا من خلال العبارات التالية التــي جاءت ردًا على السؤال: "ما الأهداف التي ترغبين في تحقيقها من هــذا اللعب فيما يتعلق بتنمية مهارات الطفل ومعرفته وقدراته على التنافس؟"

اللعب بالمكعبات

- تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاون والتفاوض والمثابرة والتركيــز والمهارات الحركية الدقيقة، هذا بالإضافة إلى تنمية القدرة على التخطــيط وتنفيذ مشروع وإنشاء بناء محكم والعمل وفقًا لتصميم موجود

- تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاون والتفاعل والاكتشاف والخيال، بالإضافة إلى التعامل مع أوجه القصور في بناء المكعبات وعمل الطلاب معًا وتطويرهم لمهارات البناء

تمثيل الأدوار

- تنمية قدرة الطلاب على اكتشاف مجال تمثيل الأدوار وقيامهم بالتفاوض وتنظيم أنفسهم وعمل تسلسل للأحداث بالقصة وتوزيع الأدوار
- تنمية روح التعاون داخل المجموعة وتطوير معرفتهم بالقصص التي يعرفونها، بالإضافة إلى استخدام اللعب في تنمية القدرة على سرد قصة وعمل تسلسل للأفكار
- معرفة ما إذا كان الطلاب قادرين على اللعب بشكل متعاون وتناوبهم في مشاركة الموارد ولعب أدوار مختلفة، وأيضًا معرفة ما إذا كان مستوى لعبهم قد تحسن بعد زيارتهم لعيادة الطبيب مثلاً
- تنمية القدرة على التفاوض وتطوير مهاراتهم اللغوية وإحساسهم بالمسئولية وحب التعاون

اللعب في عالم صغير من ابتكارهم

- تنمية قدرة الطلاب على التعاون وزيادة وعيهم بعالم الحيوان ومعرفتهم بالأنواع المختلفة للحيوانات ومعرفة ما إذا كان من الممكن أن يضع الطلاب الحيوانات في مشاهد مختلفة أم لا

اللعب بالرمال

- تنمية روح التعاون وحب التجربة والقدرة على توليد الأفكار وكيفية البناء والتركيز وإيجاد حلول للمشكلات والتفاوض، بالإضافة إلى تنمية القدرة على الملاحظة وعمل النماذج

- تنمية القدرة على تخطيط مكان اللعب ووضع خطة لتقسيم الطلاب أنفسهم إلى فريقين متخاصمين

كما نرى في العبارات السابق ذكرها، تعددت أهداف المعلمات بالنسبة لفائدة اللعب، بيد أن الهدف الأغلب الذي تميزت به هذه العبارات تمثل في التأكيد على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية. ففي أكثر من ثلثي أنشطة اللعب التي تمت ملاحظتها، تعتبر تنمية المهارات الاجتماعية الهدف الأهم، حيث تم التأكيد على أهمية التعاون في اللعب بشكل متكرر. ويتوافق هذا التأكيد مع الاتجاه النظري للمعلمات الذي يؤكد على أن اللعب هو المحرك الأساسي لتطور المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الصغار.

عادةً ما يقوم المنهج الدراسي لمرحلة التعليم المبكرة على اللعب والحوار، ويعتبر تمثيل الأدوار على وجه التحديد بيئة تعليم مثالية لتطوير المهارات الاجتماعية واللغوية والخيالية لدى الطفل. وقد انعكس ذلك بقوة في نظريات المعلمات التي تدور حول اللعب والتعلم. على الرغم من ذلك، تعتبر الأهداف التي حددتها المعلمات لتمثيل الأدوار اجتماعية في طبيعتها، فلم يتم ذكر أهمية تنمية المهارات اللغوية إلا قليلاً. وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن التنشئة الاجتماعية أو تنمية المهارات الاجتماعية تفترض أن استخدام اللغة يعد إحدى المهارات الأساسية لها، ولذا فقد اكتفت المعلمات بالإشارة إلى هذا الأمر عن طريق ذكر بعض الأمثلة القليلة الخاصة بتأليف قصة وعمل تسلسل للأحداث. ويلي تنمية المهارات الاجتماعية في الأهمية اللعب التخيلي الذي ظهر في عبارات المعلمات بوضوح، وذلك على الرغم من أنه لم تتم الإشارة إلى بيئة اللعب التخيلي إلا في عدد قليل من المرات. وقد كانت هناك افتراضات ضمنية تقضي أنه من خلال إنشاء بيئة لتمثيل الأدوار، سوف يلعب الطلاب بالاعتماد على الخيال ويقومون بتطوير مهاراتهم الاجتماعية، مما يجعل كلاً من بيئة وسلوكيات اللعب يؤديان إلى التعلم.

يؤكد هذا الأمر ما أدلت به العديد من المعلمات عن تصرف الطلاب على طبيعتهم خلال اللعب - خاصة تمثيل الأدوار - مقارنةً بالأنشطة الرسمية. بيد أنه لم يتم توضيح العلاقة بين تصرف الطلاب على طبيعتهم وامتثالهم للدور وكذلك النتائج المترتبة على تعلم الطلاب. ففي المقابلات التي أجريت مع المعلمات، اتفقن - بوجه عام - على أن الطلاب أظهروا جوانب غير معروفة في شخصياتهم بشكل متكرر، حيث كانوا أكثر ثقة بأنفسهم وأظهروا مستوى عاليًا من الكفاءة في المهارات اللغوية في بيئات اللعب المعتمدة على تمثيل الأدوار. وبما أن أهداف المعلمات تجاه تمثيل الأدوار نصت على تنمية المهارات الاجتماعية واللعب التخيلي بشكل منفصل، فقد تم اعتبارهما جانبين منفصلين من عملية تمثيل الأدوار ولم يتم توضيح العلاقات التي تربط بينهما. وقد قدم تمثيل الأدوار للمعلمات بعض الموضوعات التي تميزت بالإثارة والتحدي خلال هذه المرحلة من دراسة المشروع. وقد يعني ذلك أنهن لم يستوعبن أهمية هذا النوع من اللعب بخلاف مفهومه العام.

حرية اختيار الطلاب للعب

على الرغم من إجماع عدد كبير من المعلمات على أهمية حرية الطلاب في الاختيار عند اللعب، فقد كان هناك اختلاف هائل في كيفية ترجمة المعلمات لذلك داخل الفصل وكيفية ارتباطه بتنظيم أنشطة اللعب. بوجه عام، أثرت طبيعة تنظيم المعلمات للعب في درجة وجودة الاختيارات المتاحة أمام الطلاب. وقد تم تحديد ثلاثة أساليب رئيسية من خلال ملاحظة الأنشطة التي كانت تتم داخل الفصول، التي قامت

المعلمات بشرحها بمزيد من التفصيل خلال المناقشات التي تمت بعد مشاهدة شرائط الفيديو. وهذه الأساليب هي:

- للأطفال مطلق الحرية في اختيار أنشطة اللعب داخل بيئة منظمة.
- للأطفال حرية اللعب بالمواد التي تختارها المعلمة قبل البدء في عملية التعليم الرسمية.
- تُوجه المعلمة الطلاب نحو مجموعة من أنشطة اللعب التي تتم ممارستها على مدار اليوم.

وقد تم شرح كل أسلوب من هذه الأساليب في الأمثلة التالية.

يتم تمثيل الأسلوب الأول بالمعلمة (أ) التي تؤمن بأن للاختيار أهمية كبرى في اللعب وأن الطلاب يستفيدون بأكبر قدر ممكن في اللعب من خلال تطوير أفكارهم الخاصة وممارسة حرية اختيار أنشطة اللعب والتحكم فيها والإحساس بالملكية. ففي داخل الفصل، كان لدى جميع الطلاب الصغار فرص للاختيار بحرية من الموارد المتاحة في الوقت نفسه كل يوم، مما جعلها تتمكن من ملاحظة الطلاب والتفاعل معهم وهو ما وصفته "بالعمل دون أي قيود" لتدعيم أفكار الطلاب. كما كان بإمكان الطلاب اختيار زملائهم الذين يرغبون في اللعب معهم ولكن كانوا مطالبين في الوقت نفسه بمناقشة المعلمة في خططهم التي تتعلق باللعب أولاً، ثم تقديم المعلومات اللازمة في وقت المراجعة عند انتهاء النشاط.

وينشأ الأسلوب الثاني من اعتقاد المعلمة (ب) التي تؤمن بأن اللعب الحر الذي يعتمد على الاكتشاف يعتبر أداة حيوية لعملية التعلم التي تحدث فيما بعد. وفي الواقع العملي، يعني ذلك أن الطلاب لديهم فترات

من اللعب الحر قبل البدء في العمليات التعليمية التي تتخذ شكلاً أكثر رسمية وتقوم على المهارات. في هذا النوع من اللعب، اختارت المعلمة المواد التي سيستخدمها الطلاب في اللعب، وكان عنصر الاختيار متاحًا لهم في كيفية استخدام هذه المواد. في بعض الحالات، كانت الاختيارات المتاحة محدودة. على سبيل المثال، في النشاط الفني، ربما كان يتوفر لونان فقط من ألوان الرسم أو نوعان من الصلصال أو مجموعة محدودة من أدوات الرسم. في تلك الحالة، كان الطلاب أحرارًا في اختيار كيفية استخدام هذه المواد، ولم يكن للمعلمة أي تدخل في لعبهم سوى أنها كانت تتأكد من استخدامهم للمواد بشكل ملائم وتعمل على مراقبة سلوكهم.

أما الأسلوب الثالث فكان يتكون من عدد من أنشطة اللعب المختلفة التي تحدث داخل الفصل والتي كانت تتناوب مجموعات الطلاب ممارستها على مدار اليوم. فقد كانت هذه الأنشطة تتم إلى جانب الأنشطة الأكثر رسمية التي تتدخل فيها المعلمة (جـ). نموذجيًا، كان كل نشاط يستغرق حوالي عشرين دقيقة، وفي نهايته تقوم المعلمة بوقف الطلاب عن ممارسة النشاط وتوجيههم إلى نشاط جديد. وكان يتم إمداد أنشطة اللعب بالموارد اللازمة تماشيًا مع أهداف المعلمة.

فعلى الرغم من أن المعلمات قدمن آراء نظرية منتظمة حول طبيعة وقيمة حرية الطلاب في اختيار اللعب، فقد أظهرت الملاحظات التي تمت لكيفية تطبيقهن لهذه النظريات اختلافًا هائلاً في الخبرات التي حصل عليها الطلاب من خلال اللعب. بالإضافة إلى ذلك، طرحت التفسيرات المتعددة لحرية الاختيار التي قدمتها المعلمات مزيدًا من الأسئلة حول استيعابهن لهذه النظرية. فعلى سبيل المثال، أثر كل أسلوب

من الأساليب الثلاثة على الطرق التي اندمج بها الطلاب في اللعب. ففي الأسلوب الأول، كان الطلاب أحرارًا في اختيار الطلاب الذين يرغبون أن يلعبوا معهم. أما في الأسلوبين الثاني والثالث، تحملت المعلمة مسئولية تقسيم الطلاب إلى مجموعات. وقد تم هذا التقسيم بناءً على العمر ومستوى تطور المهارات وقدرة الطلاب على التعلم من بعضهم البعض. وقد شرحت إحدى المعلمات كيف قامت بتقسيم الطلاب إلى مجموعات في أحد الأنشطة المعتمدة على تمثيل الأدوار، قائلةً:

> **الهدف هو أن ندفع طفلتين صغيرتين إلى اللعب مع طفلة تكبرهما في السن تبلغ من العمر خمسة أعوام والتي تأتي من خلفية ثقافية واجتماعية أكثر تعقيدًا. وبالتالي، ستعمل الطفلتان على محاولة تنمية مهاراتهما الاجتماعية واللغوية.**

تنشأ هذه الطريقة من وجهة النظر التي تؤكد أن بعض الطلاب يمكنهم الوصول إلى مرحلة رياض الأطفال أو المدرسة ولديهم "نقص في الخبرة". ومن ثم، يتخذ اللعب دورًا تعويضيًا، كما أن الطلاب يتعلمون تلقائيًا من خلال تفاعلهم مع أقرانهم.

في الفصول التي تم فيها منح المزيد من الحرية للطلاب، عادةً ما كانت اختياراتهم تقوم على أساس التفاعلات الاجتماعية التي تتضمن التفاوض والإقناع وإيجاد حلول وسط. كما كان الطلاب يكلفون بدورهم باختيار الطلاب الذين يرغبون في اللعب معهم. وعلى الرغم من استجابتهم لهذا الأمر بشكل فردي، فقد كانت اختياراتهم تعتمد في الغالب على عمليات التفاعل الاجتماعية المتعددة مع أقرانهم، والتي تشمل استخدام لغة الجسد ونظرات العيون والهمسات. وقد لاحظت إحدى المعلمات ذلك وشرحته على النحو التالي:

يمكن أن يقول طفل إنه سيقوم هو وأصدقاؤه بتركيب المكعبات. ليصبح ذلك بمثابة قاعدة ضمنية تنص على: بما أن "مارك" اختار اللعب بالمكعبات، والجميع يعلم أن "مارك" صديق "ريتشارد" لذا فإن "ريتشارد" سوف يقوم هو الآخر باختيار الشيء نفسه.

من الواضح أن الصداقة تلعب دورًا مهمًا في كيفية تحديد الطلاب لاختياراتهم، وربما في تحديد مدى التزام الطلاب بتنفيذ نشاطهم. على النقيض من ذلك، عندما قامت المعلمة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات، لم تكن هناك فرصة للمناقشة، ولم يكن بمقدور الطلاب الصغار التفاوض مع أصدقائهم المشتركين معهم في النشاط وتكوين مجموعاتهم الخاصة. وإنه لمن المثير أن نتكهن بتأثير مثل هذه التقسيمات على الخبرات التي يكتسبها الطلاب من خلال اللعب، وذلك على الرغم من أن هذا الأمر يقع خارج نطاق الدراسة التي نحن بصددها. فبما أن نظريات المعلمات حول اللعب تميل إلى إبراز الاهتمامات والاحتياجات الفردية للطلاب، ربما يتبادر إلى أذهاننا الأسئلة التالية: لمن ستكون الاهتمامات والاحتياجات التي تأخذ الأولوية في أنشطة اللعب التي تتم بين طالبين أو أكثر؟ وكيف يمكن أن يتفاوض الطلاب عند وجود تعارض في الاهتمامات؟ وما تأثير العلاقات بين الأقران على مفهوم الاختيار وعلى طبيعة اللعب نفسها؟ للأسف، إن جميع الأسئلة السالف ذكرها لم تتم دراستها بشكل كاف.

علاوةً على ذلك، هناك بعض العوامل العملية الأخرى التي تؤثر على تحديد الطلاب لاختياراتهم. ففي معظم الفصول، قامت المعلمات بتحديد عدد الطلاب المسموح لهم بممارسة أحد الأنشطة، لأنهن عادةً ما أردن توجيه

اختيارات الطلاب لتجنب تكدسهم في مكان واحد. كما أن بعض المعلمات كن يتدخلن في اختيارات الطلاب عندما يختارون نشاطًا معينًا بشكل متكرر. وقد حاولت إحدى المعلمات تبرير ذلك قائلة إنه من الممكن أن يُحبس الطلاب داخل نشاط واحد ويحرمون من الخبرات الممتعة والجيدة الأخرى التي تتم داخل الفصل. ويعتقد البعض الآخر أن الخيارات التي يقوم بها الطلاب تعكس احتياجاتهم واهتماماتهم، ولذلك فلا يكون للمعلمات أي تدخل بها. فعلى سبيل المثال، تشير دراسة الحالة الخاصة بالمعلمة "جيني" في الفصل الخامس إلى اعتقادها القوي بأن الطلاب يختارون ما يحتاجون، وأن تكرار القيام بالنشاط نفسه يعتبر أحيانًا جزءًا مهمًا من تلك الحاجة.

جدير بالذكر أن أكثر من نصف امعلمات اتبعن الأسلوب الثالث الذي كان يمارس فيه الطلاب سلسلة من الأنشطة على مدار اليوم والتي كانت المعلمة خلالها تقوم بممارسة نشاط تعليمي يتميز بالمزيد من الرسمية. بيد أن معظم الطلاب الذين تمت ملاحظتهم أثناء ممارسة الأنشطة المسجلة لم تكن أمامهم حرية الاختيار بالقدر الذي وصفته نظريات المعلمات. ففي ظل هذا الأسلوب، اتبعت المعلمات استراتيجيات مختلفة في تقديم الأنشطة للأطفال وتقييم نتائج اللعب. كما اختلف مستوى تدخلهن أيضًا بشكل كبير. وقد وصفت المعلمات معظم الأحداث بأنها تندرج تحت "اللعب الحر" الذي تطلب نسبة قليلة من تدخلها. فلم تكن هناك إلا بعض الأمثلة القليلة التي تدخلت فيها المعلمات في أنشطة اللعب بشكل مباشر. وبشكل عام، كانت تميل أنواع التدخل إلى أن تأخذ شكلاً إداريًا أكثر أو كانت في هيئة عمليات تغيير موجزة لتقييم التقدم. كما أنه لا توجد أمثلة كثيرة على قيام المعلمات بملاحظة الطلاب عن كثب أثناء ممارسة الأنشطة على الرغم من اعتراف

معظم المعلمات بأهمية الملاحظة الدقيقة باعتبارها أداة أساسية لعملية التقييم. ويرجع السبب في ذلك إلى انشغال معظم المعلمات في مجموعة متنوعة من المهام التعليمية والإدارية، المتمثلة في تلبية الاحتياجات الفردية للأطفال أو التنقل داخل الفصل لمتابعة جميع الأنشطة أو التدريس لمجموعات صغيرة.

وخلاصة القول، لا يعتبر مفهوم حرية اختيار اللعب أمرًا واضحًا وبسيطًا. ففي كل فصل، قامت المعلمات بمراقبة وتوجيه اختيارات الطلاب من خلال اتباع بعض أو كل الطرق التي ذكرناها آنفًا. وفي بعض الحالات، قمن بالحد من اختيارات الطلاب إما لأغراض تعليمية مهمة أو لأسباب عملية بحتة. وعلى النقيض من ذلك، قدمت نظريات المعلمات حيال هذا الأمر صورة أكثر اختلافًا واتساقًا لعملية الاختيار، حيث تم ربطها بشكل وثيق بتنمية قدرة الطفل على التحكم والاستقلالية ليعكس بذلك مدى تفهم المعلمات لأهمية هذه العملية باعتبارها أحد العناصر الأساسية للتعليم من خلال اللعب.

أهداف المعلمات في حيز التطبيق

بالنسبة للعديد من المعلمات، تعتبر مشاهدة أنشطة اللعب المسجلة على أشرطة الفيديو فرصتهن الأولى لملاحظة الأمور التي تحدث داخل الفصل. في حقيقة الأمر، أوضحت العديد من المعلمات أنهن كن لا يعرفن النتائج المترتبة على ممارسة تلك الأنشطة. أما البعض الآخر، فقد كن يراقبن الأنشطة في أثناء التدريس لمجموعات أخرى وقمن بتدوين بعض الملاحظات على الأشياء التي قام بها الطلاب. وداخل الفصول، تمت مراجعة أنشطة اللعب التي قام بها الطلاب في

مناقشة شملت الفصل بأكمله، وقد استنبطت المعلمات من خلال هذه المناقشة وجهات نظر الطلاب حيال الأشياء التي قاموا بها. ومن الأشياء المثيرة التي قامت بها المعلمات في هذا الصدد مقارنة إدراك الطلاب لمفهوم اللعب بالأنشطة التي تم تسجيلها على أشرطة الفيديو. وقد كانت هناك بعض الاختلافات؛ فالطلاب الصغار لا يقُصّون بدقة تسلسل ومضمون أنشطتهم كما أنهم قد يقومون بحذف لحظات هامة عند استرجاعهم للأحداث. من المؤكد أن سرد الطلاب للأنشطة التي قاموا بها والتأمل فيها من الأمور المفيدة فيما يتعلق بتحسين مهاراتهم اللغوية والعمل على مشاركة الأفكار داخل مجموعة الأقران التي ينتمون إليها. ولكن لسوء الحظ لا يمكن الاعتماد بشكل دائم على طريقة الطلاب في سرد الأحداث كوسيلة معتمدة لتقييم تعلمهم.

وقد وفرت الأنشطة التي تم تسجيلها على أشرطة الفيديو وتأمل المعلمات لهذه الأنشطة أساسًا لتحليل العلاقة بين أهدافهن والتطبيق العملي. فقد نجحت بعض المعلمات أكثر من غيرهن في تطبيق أهدافهن بشكل عملي، ولكن في المجمل العام نجحت جميع المعلمات في تحقيق نصف الأهداف تقريبًا. ولكن تمت ملاحظة أن عدد الأهداف التي تم تحقيقها في المرحلة الأولى من الدراسة كانت أقل من تلك التي حققت في المرحلة الثانية. وقد يرجع سبب ذلك إلى أنه بعد مشاهدة المعلمات لأنشطة المرحلة الأولى، بدأن في تغيير طريقة تنظيم اللعب والتفكير في الموضوع من وجهة نظر نقدية أكثر.

هذا، وقد اعتبرت معظم المعلمات نشاط اللعب الناجح على أنه النشاط الذي يشترك فيه الطلاب الصغار بشكل هادف والذي يتم خلاله تحقيق أهدافهن بشكل جزئي على الأقل. فبما أن أهداف

المعلمات للنشاط الواحد عادةً ما تكون متعددة، لم يكن من الضروري بالنسبة لهن أن يقوم جميع الطلاب بتحقيق كل هذه الأهداف. وعلى النقيض من ذلك، عادةً ما كانت تضم أنشطة اللعب الأقل نجاحًا مجموعة من الطلاب المحبطين الذين يفتقدون إلى التركيز أو ينتهجون سلوكًا جامحًا.

وقد حاولت المعلمات تحديد العوامل التي ساهمت في نجاح كل نشاط من أنشطة اللعب. وعلى نفس المنوال، حاولن تحليل الأسباب التي أدت إلى إخفاق بعض أنشطة اللعب في التوافق مع أهدافهن وتوقعاتهن. ففي بعض الحالات، لم تُبدِ أي قلق حيال ممارسة الطلاب للأنشطة بطريقتهم الخاصة حتى وإن كانت لديهن أهداف واضحة يرغبن في تحقيقها. على الجانب الآخر، رأت بعض المعلمات أن تجربة مشاهدة أنشطة اللعب التي تتم داخل الفصل بشكل مباشر على جهاز الفيديو أثبتت عدم صحة بعض الافتراضات التي وضعنها بشأن الطريقة التي يتعلم بها الطلاب من خلال اللعب وكيفية استجابة الطلاب للأنشطة وقدرتهم على التعاون والتفاعل مع بعضهم البعض.

تقدم الأمثلة التالية الأنشطة التي نجحت فيها المعلمات في التوفيق بين أهدافهن والتطبيق العملي. كما أنها توضح مجموعة الاستجابات المتنوعة التي صدرت عن المعلمات والعلاقة المعقدة بين الفهم النظري لمفهوم اللعب وأهدافهن من اللعب وأساليب التطبيق العملية التي يتبعونها.

أمثلة على نجاح المعلمات في تحقيق أهدافهن عمليًا

"سنو وايت والأقزام السبعة"

في هذا المثال، كانت المعلمة تهدف إلى أن يقوم الطلاب الصغار بتمثيل قصة والتفاوض بشأن توزيع الأدوار فيما بينهم. وقد أعطت لمحة عامة عن هذا النشاط بوصفه قائلةً:

لقد اعتادت هذه المجموعة على ممارسة هذا النوع من النشاط كثيرًا تحت إشرافي وإشراف المعلمة المساعدة بالفصل. فقد قمنا بمساعدتهم في التفكير في قصة أو فكرة يقومون بتطويرها بجانب مساعدتهم في التفكير في الأدوار المختلفة بحيث يمكنهم التحدث عنها. وكنت آمل أن يصبحوا قادرين على التفاوض بشأن أدوارهم وأن يقوموا بتمثيل قصة.

وقد لاحظت ما يلي:

قرر الطلاب أن يمثلوا قصة "سنو وايت والأقزام السبعة" وسرعان ما قاموا بتوزيع الأدوار. وقامت "سنو وايت" بتوديع الأقزام السبعة وذهبوا للمناجم وهم يغنون "هاي هو". وكانوا مستغرقين تمامًا في هذه اللعبة... وتحدثوا عما سوف يحدث بعد ذلك في القصة.

وأضافت فيما بعد: "خلال هذا النوع من اللعب، أشعر أن الطلاب بدءوا يستخدمون لغة جديدة، كما أصبحوا يساعدون بعضهم البعض في قص الحكاية. وقد كنت سعيدة بالطريقة التي تمكنوا فيها من تطوير الأحداث بالقصة والتحدث عما يحدث فيما بعد".

بيد أنه في مرحلة ما من النشاط اضطرت المعلمة إلى التدخل في سير اللعب وقد أوضحت ذلك بقولها:

إن سبب تدخلي أنني كنت مدركة لحدوث شيء غير طبيعي في مجرى الأحداث وأن الطلاب لا يستطيعون استكمال اللعب. فقد كان يبدو أنهم وصلوا إلى نقطة لا يستطيعون الإكمال بعدها. لذا، سألت الطلاب عما يفعلون وحاولت أن أساعدهم في التفاوض حول تمثيل قصة جديدة. وقررت أنهم اكتفوا بالقيام بهذا النشاط معًا، ولذا منحتهم فرصة للخروج من هذا النشاط والقيام بشيء آخر. ومن المهم جدًا أن تمتلك القدرة على تحقيق ذلك.

ولم يتم السماح إلا لطفلين باستكمال اللعب، حيث قاما بتطوير الأحداث والتعاون مع بعضهما البعض مع الحفاظ على اهتمامهما بالأحداث التي تدور حولها القصة.

وقد أوضحت هذه المعلمة أن جميع أهدافها قد تحققت وأن النشاط أحرز نجاحًا كبيرًا من وجهة نظرها. فقد منحت الطلاب إطارًا يطورون من خلاله قدرتهم على تمثيل الأدوار قبل ممارسة النشاط، ولكنها في الوقت نفسه قامت بمراقبة تقدمهم في أثناء ذلك. ونتيجةً لذلك، كانت قادرة على التدخل ومساعدة الطلاب عند مواجهتهم لأية مشكلات أثناء اللعب. وبعد تقييمها للموقف بعناية، قررت وقف جميع الطلاب عن ممارسة هذا النشاط والسماح لطفلين فقط باستكماله، وساعدتهما في معالجة المشكلات التي نشأت. وعلى الرغم من اشتراك مجموعات الطلاب الأخرى في الأنشطة الرسمية الأخرى، قررت هذه المعلمة إعطاء الأولوية لاستكمال نشاط اللعب. لذا، فقد أصبحت قادرة على تلبية احتياجات الطلاب في وقتها وإجراء بعض عمليات التقييم المفيدة لتطور قدرات الطلاب.

"صناعة الطائرات الورقية"

في هذا المثال، كان الطلاب أحرارًا في الاختيار من مجموعة كبيرة من الموارد. وكان مطلوبًا منهم مناقشة اختيارهم مع المعلمة، ولكنهم كانوا أحرارًا في اختيار الطلاب الذين يرغبون في اللعب معهم.

لذلك، قامت مجموعة من الطلاب بصنع طائرات من الـورق. وقـد كان هناك طفل يترقب ما يحدث داخل المجموعة ويبدو عليـه اهتمامـه الشديد بالمشاركة لكن دون أن يفعل ذلك. كما كان من الواضح أنـه لـم يكن واثقًا من كيفية المشاركة في هذا النشاط والتفاوض حول الاشـتراك مع المجموعة. بعد مرور عدة دقائق، اقترب الطفل من المعلمة وقـال: "إنني أحتاج إلى بعض المساعدة في قطع هذه وأريدها أن تكـون مثـل طائرة ديفيد. بالفعل، ساعدته المعلمة في إيجاد مكان يستطيع الجلوس فيه لصنع الطائرة الورقية ومدت الورق أمامه. في البداية، أوضحت له ماذا يفعل، ثم وقفت في الخلف لتراقبه وهو يعمل بنفسه. كان الطفـل يبـدو متحمسًا للغاية، ومستغرقًا بشدة فيما يفعله من قـص ولـصق لأجـزاء الطائرة. وقد استمرت المعلمة في مراقبته من حين لآخر وكانت تتـدخل عندما تشعر أنه بحاجة إلى المساعدة. وفي نهاية النشاط، أخـذ الطفـل طائرته إلى الخارج والتحق بالطلاب الآخرين.

في أثناء مشاهدة هذا النشاط على جهاز الفيديو، لاحظت المعلمـة أن الطفل حقق درجة كبيرة من النجاح في نشاطه الذي اختاره بنفسه. وقـد أرجعت ذلك إلى الحقيقة التي تؤكد أنه اختار أن يصنع طائرة ورقية وأن اهتمامه كان موجهًا بشكل عام نحو الأنشطة التي يختارها بنفسه. ولكـن هذا النجاح كان يعتمد على مساندة المعلمة له وهو ما وصفته في قولها: "إنني أؤمن بضرورة تقديم الدعم والمساندة للأطفال فيما يقومون به مـن أنشطة وذلك من خلال التسهيل عليهم ومحاولة الحـد مـن تعرضـهم للإحباط. وهنا تكمن بعض المهارات التي تعلمها للطفل، ومنهـا كيفيـة استخدام شريط اللصق لأنه لا يمكن التحكم فيه بسهولة وكـذلك كيفيـة

استخدام المقص، ومن ثم قمت بمساعدة الطفل في ذلك". ولمزيد من التوضيح لدورها كمعلمة، قالت: "إن دوري في هذه الأنشطة يقوم بدرجة كبيرة على تقديم الدعم، وهو يختلف تمامًا عن دوري الآخر كمعلمة المتمثل في تقديم المعلومات".

"اللعب بالمكعبات"

قامت المعلمة في هذا المثال بتخطيط نشاط لتصميم أحد الأشكال باستخدام مكعبات كبيرة الحجم. وقد أوضحت كيف قامت مؤخرًا بإعادة تنظيم الطلاب في الفصل قائلةً: "لقد قمت بتقسيمهم إلى مجموعات عمل وكنت مهتمة بمعرفة كيفية تعاونهم مع بعضهم البعض وكيفية تجميعهم للمكعبات. وقد استمر العمل في هذه المجموعات لمدة عشرة أيام فقط". وكان هدفها الرئيسي هو أن يلعب الطلاب بشكل متعاون وأن يقوموا بتصميم شكل ما من المكعبات. وقد كان الطلاب يلعبون في مكان منفصل بعيدًا عن الفصل الأساسي وكانت مساحة اللعب المتاحة لهم كبيرة. وقد اقتصر دور المعلمة على المراقبة والتدخل عندما يستدعي الأمر ذلك. وتوضيحًا لسبب اعتقادها في فائدة هذا النوع من الخبرات، قالت المعلمة: "أعتقد أنه يجب أن تتاح الفرصة أمام الطلاب للعمل بمفردهم عندما يحتاجون إلى ذلك، على الرغم من أنني أدرك مدى صعوبة تنفيذ ذلك". ومن وجهة نظرها الشخصية، مكنت أنشطة اللعب الطلاب من تنمية مهاراتهم الاجتماعية بطريقتهم الخاصة. وقد اعتبرت وجودها أثناء ممارسة الطلاب للنشاط أمرًا مهمًا في "تشجيع ديناميكيات المجموعة وتطوير مستوى العمل الجماعي".

وقد بدا الطلاب مشغولين ومستغرقين في تركيب المكعبات وكانوا يعملون أحيانًا كمجموعة وأحيانًا أخرى كثنائي أو كل على حدة. وكما أوضحت المعلمة، بدا من الواضح أن الطلاب يقومون بالتخطيط أثناء تصميمهم للشكل ومن ثم تم إجراء العديد من التغييرات على التصميم حتى وصل إلى شكله النهائي. بيد أن المعلمة لم تهتم بالتصميم النهائي للشكل أكثر من اهتمامها بدعم محاولات الطلاب للعمل الجماعي. وقد كانت تدخلاتها بغرض توجيه الطلاب عندما يعجزون عن اتخاذ قرار سليم أو عندما يبدو أحد الطلاب مسيطرًا على اللعب.

هذا، وقد عملت مشاهدة هذا النشاط مسجلاً على زيادة إدراك المعلمة للنشاط. فقد كانت موجودة على مدار فترات اللعب وكانت سعيدة باشتراك الطلاب في فترات من العمل الجماعي وتدعيمها لهم. ومن خلال الملاحظات التي أدلت بها، كان بمقدورها إجراء بعض عمليات التقييم عن كيفية ارتباط الطلاب بأقرانهم واستجابتهم العامة للنشاط. كما أشارت إلى أن الطلاب انتهجوا سلوكًا مختلفًا تمامًا في هذا النشاط مقارنةً بالأنشطة التي تديرها بنفسها. فعلى سبيل المثال، اندهشت المعلمة كثيرًا عندما لاحظت طفلاً كانت تعتبره "هادئًا تمامًا" يقوم بتنظيم الطلاب ويقدم العديد من الاقتراحات. وعلقت المعلمة أن الطلاب يلعبون معًا بشكل أفضل مما كان متوقعًا، وأنها كانت تأمل أن يتعاونوا مع إدراكها لمدى صعوبة ذلك عليهم. كما أضافت أن وجودها واشتراكها في النشاط كانا من العوامل الرئيسية لنجاحه، موضحةً أنه:

لو لم أشاهد الطلاب عن كثب وأراقبهم جيدًا لكان هذا النشاط مختلفًا تمامًا. إنني أتخيل كيف كان من الممكن أن تتجول "كيرستي" في أنحاء الفصل محاولةً القيام بشيء آخر أو أن يرفض "ديفيد" عدم الاشتراك في النشاط ويصبح أكثر عدوانية.

في النهاية، صرحت المعلمة أنها نجحت في تحقيق أهدافها من هذا النشاط وأن ملاحظاتها مكنتها من التخطيط للأنشطة المستقبلية.

أمثلة على إخفاق المعلمات في تحقيق أهدافهن عمليًا

"إنشاء النماذج"

في هذا النشاط، كانت أهداف المعلمة تتمثل في أن يلعب الطلاب بشكل متعاون وأن يقوموا بإنشاء نموذج محاكي لصورة باستخدام المكعبات. وبالفعل، بعد مناقشة قصيرة مع المعلمة، اتجهت مجموعة الطلاب المكونة من أربعة أطفال إلى ممارسة النشاط. وبدأ ثلاثة منهم في إنشاء نماذج على حدة ودون وجود أي تفاعل بينهم. بينما بدا على الطفلة الرابعة الارتباك بسبب النشاط ولذا طلبت مساعدة زملائها. ولكنهم كانوا مستغرقين في إنشاء النماذج الخاصة بهم وتجاهلوها تمامًا. ومع ذلك، استمرت الطفلة في طلب العون، ولكنها ملت ذلك وتركت النشاط لاحقًا. وما زاد الأمر سوءًا أن المعلمة لم تكن مدركة لما يحدث، لأنها كانت منشغلة بالعمل مع مجموعات الطلاب الأخرى.

وفيما بعد، اعترفت المعلمة أن تدخلها في تلك الحالة ربما كان سيساعد الطفلة، ولكنها اعترفت في الوقت نفسه أن أهدافها كانت مبنية على افتراضات معينة حول طبيعة المهمة المعنية وكيف يمكن أن يستجيب كل طفل لها. وتعليقًا على المهمة نفسها، قالت المعلمة إنها ربما أخطأت في اختيار المهمة لأن قيام كل طفل بتصميم نموذج خاص به جعلهم غير متعاونين. علاوةً على ذلك، عند ملاحظة الطفلة "إيما" التي حاولت أن تجعل معنى للنشاط من خلال طلب مساعدة زملائها، أوضحت أنها تواجه صعوبة شديدة في إنشاء النماذج وهو الأمر

المستغرب بالنسبة لطفلة مثلها تتمتع بثقة كبيرة في نفسها. فيما بعد، صرحت المعلمة أن مشاهدة النشاط مسجلاً على الفيديو أتاحت لها الفرصة في مراجعة الافتراضات التي كانت تضعها للأطفال، حيث وجدت أن افتراضها تمتع بعض الطلاب بالثقة كان مخالفًا للواقع أحيانًا.

"اللعب بالماء"

في هذا المثال، قامت المعلمة بإعداد وعاء مليء بالماء وألعاب على هيئة ضفادع وصخور وأوراق طافية لنبات السوسن. باستخدام الموارد المتاحة كحافز، كانت المعلمة تهدف في الأساس إلى تنمية قدرة الطلاب على اللعب التخيلي المشترك، بالرغم من أنها لم تشرح ذلك للأطفال. وعليه، قامت بتوجيه طفلين إلى وعاء الماء وأخذا يلعبان في الماء. في هذه المرحلة، لم يحدث أي تفاعل تقريبًا بين الطفلين أثناء ممارستهم لهذا النشاط. كل ما هنالك أن أحد الطفلين كان يدفع بالصخور في الماء، بينما كان الآخر يسكب الماء من فم الضفدع مرارًا وتكرارًا وكانا منهمكين في عملهما للغاية. وفي نقطة محددة، تدخلت المعلمة لمراجعة سلوك الطفلين والتحذير من سكب الماء على الأرض. بعد ذلك، اشترك طفل ثالث في النشاط، ولكنه لم يثنِ الطفلين الآخرين عن استكمال اللعب بهذه الطريقة. وأخيرًا انتهى الوقت المحدد للنشاط وبدأ الطلاب في ممارسة نشاط جديد.

عندما شاهدت المعلمة شريط الفيديو، علقت قائلةً: "إنهما لا يقومان بتمثيل قصة، ولكنهما يكتشفان المواد. في حقيقة الأمر، يحاول الطفلان اكتشاف خصائص الماء بدلاً من تأليف قصة وتخيلها". وعلى الرغم من أن الطريقة التي استجاب بها الطفلان للمهمة لم تتفق مع أهداف المعلمة، فإن المعلمة قد بررت ذلك بأمرين. الأول، أن الطفلين كانا في حاجة إلى

التعبير عن احتياجاتهما. والثاني، أن ذلك ساعد في تنمية مستوى قدراتهما، حيث قالت:

لا بد أن هذا الأمر ساعد في تنمية قدراتهما. فقد كان الطفل "جون" يفعل الشيء نفسه بقطعة الصلصال التي أعطيت له؛ فكان يغرس أداتين كبيرتين في قطعة الصلصال ويقطعها إلى أجزاء صغيرة. والآن كل ما يفعله هو صب الماء، وهذا هو كل ما يريده.

فمن وجهة نظرها، تعتبر المعلمة طريقة لعب الطفلين مفيدة بالنسبة لهما على الرغم من أن أهدافها لم تتحقق بشكل كافٍ، لأنها تعكس مستوى نضجهما ولأنها أسرت اهتمامهما بشكل واضح.

"مكتب البريد"

في هذا النشاط القائم على تمثيل الأدوار، صرحت المعلمة أنها تهدف إلى تشجيع الطلاب على التعاون والمشاركة والتفاوض وتمثيل الأدوار. في سبيل ذلك، قامت المعلمة بتوجيه أربعة أطفال إلى المكان المخصص لهذا النشاط والذي تم إعداده على هيئة مكتب بريد تماشيًا مع موضوع الدراسة الحالي. بيد أن المعلمة كانت مشغولة مع مجموعة أخرى من الطلاب ولم تتدخل إطلاقًا. ولذا، لم يحدث أي نوع من التفاعل بين الطلاب في البداية، ولكن في النهاية اجتمع اثنان من الطلاب وبدآ في التحدث والتعرف على الأشياء من حولهما. بينما قام الطفلان المتبقيان بالتجول داخل منطقة اللعب يتحدثان من وقت لآخر دون أن يشتركا في أي نشاط لتمثيل الأدوار.

عندما شاهدت المعلمة هذا الحدث على جهاز الفيديو، كان ردها الفوري هو: "إنني أقوم بملاحظة أربع شخصيات يعملون على حدة، وليس

مع بعضهم البعض". ولاحقًا، أضافت: "لم يكن هناك أي تمثيل للأدوار، فلم يقم أي من الطلاب بتمثيل ولو دور واحد". من الواضح أن أهدافها بالنسبة للتعاون في اللعب والتفاوض وتمثيل الأدوار لم تتحقق على الإطلاق. وعندما طُلب منها تبرير ذلك، تحدثت عن تأثير ديناميكيات المجموعة وطبيعة شخصيات الطلاب، قائلةً: "لو كنت وضعت الطفلة جين مع الطفلة كاتي وانضمت إليهما إيمي لاختلفت النتيجة تمامًا. فيبدو أن هؤلاء الطلاب لم يكونوا محتاجين إلى تمثيل الأدوار أو لم يرغبوا في اتخاذ أي دور". وعندما سئلت عن دورها حيال ذلك، قالت إنها لا تتدخل في لعب الطلاب للأدوار وأنها تتخذ من ذلك مبدأ بالنسبة لها. وأضافت قائلةً: "إنني لن أتعدى على حق الطلاب في اختيار اللعب، بل إنني أحب أن يفعلوا ما يحتاجون إلى القيام به. فأنا أعتبر أن اللعب حق لا يمكن لأحد أن ينتزع حرية اختياره من الطفل".

"اللعب بالماء"

في هذا المثال، كانت أهداف المعلمة تتمثل في إحداث تفاعل اجتماعي بين الطلاب وقيامهم بتنظيم الدمى والمراكب وفقًا للونها واللعب التخيلي. بالفعل، اتجهت مجموعة مكونة من أربعة أطفال مع المعلمة للمكان الذي ستتم فيه ممارسة النشاط حيث عرفتهم على طبيعة النشاط وشرحت لهم المطلوب منهم أن يفعلوه. وبدأ الطلاب في فرز الدمى والمراكب إلى مجموعات مختلفة من الألوان. بعد أن اطمأنت المعلمة عليهم تركتهم لمتابعة العمل مع مجموعة أخرى. استمر الطلاب في هذا النشاط لبضع دقائق، ثم لاحظت المعلمة أن اتجاه اللعب قد تغير حيث قام أحد الطلاب بإلقاء الدمى في الماء، بينما وقف الطلاب الآخرون في المؤخرة يشاهدون ما يفعله. بعد ذلك، بدأ الطفل يغمس

سوار قميصه في الماء وقام الآخرون باتباعه. وبعد فترة وجيزة، كان الطلاب جميعهم منهمكين في غمس أسورة قمصانهم في الماء وعصرها في متعة بالغة. اقتربت المعلمة من المجموعة وتحدثت معهم عن ضرورة فرز الدمى والمراكب، وفي أثناء ذلك، كان هناك طفل لا زال يعصر الماء من كمه. لذا، طلبت المعلمة من هذا الطفل أن يكف عن ذلك وينضم إلى زملائه. ثم قالت: "لدينا بعض الحجارة هنا. ربما يمكنكم استخدامها في تصميم جزيرة أو ربما جسر على الماء". وبعد بضع دقائق، بدأت هي والطلاب في تطوير أفكار حول هذا الموضوع.

شعرت المعلمة أن بعض أهدافها لهذا النشاط قد تحققت، ولكن ذلك كان متوقفًا على تدخلها. فقد تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ولعبوا معًا، وقاموا بفرز الدمى والمراكب إلى مجموعات مختلفة من الألوان واستطاعوا تنمية قدرتهم على اللعب التخيلي بشكل جزئي. ومع ذلك، لاحظت المعلمة أنه في أثناء غيابها، كان الطلاب منهمكين بشكل بالغ بغمس أسورة قمصانهم في الماء. وبالتفكير مليًا في هذا الأمر، قالت: "إن ما يفعلونه يعتبر أمرًا جيدًا. فهم يركزون على أداء نشاطهم ويختبرون الكمية التي يمكن تحملها أسورة قمصانهم من الماء وهم بذلك يختبرون المادة". وكان هدف المعلمة من التدخل هو وقف الطلاب عن ممارسة هذا اللعب، حيث قالت: "لم يكن الطلاب يفعلون ما كنت أهدف إليه، لذلك منعتهم عن ذلك وجعلتهم يركزون على فعل ما أطلبه منهم". لذا، فهي لم تقم في البداية بتفسير اللعب بناءً على أهداف الطلاب وإنما بناءً على أهدافها الخاصة، موضحةً:

لم أنجح في تحقيق إلا بعض من أهدافي، ويمكن القول إنه كان ذلك في بعض الأحيان وليس طيلة الوقت. فقد انحرف الطلاب عن المسار الذي حددته لهم وركزوا لفترة طويلة على النشاط الذي أهمهم أكثر وهو اللعب بأسورة قمصانهم في الماء. والأمر الذي غاب عن مخيلتي تمامًا هو أن هدفهم من استخدام الأسورة فقط هو الحفاظ على ملابسهم جافة. لقد كان توجهي هو التركيز على تحقيق أهدافي وتجاهلت تمامًا حقيقة أن الطلاب مهتمون باكتشاف المادة.

فعلى الرغم من التزام المعلمة بفكرة إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة اهتماماتهم، قدمت لهم أسلوبًا نظريًا وموجهًا للعب. وقد أوضحت لها مشاهدة النشاط على جهاز الفيديو مدى التناقض بين أهدافها وما يفعله الطلاب، كما أنها أثارت بعض الأسئلة بخصوص العلاقة بين استيعابها النظري لمفهوم اللعب وتنظيمها له. فمن الناحية النظرية، كان سلوك الطلاب يتفق مع وجهة نظر المعلمة الخاصة بإتاحة الفرصة للأطفال لاختيار اللعب وتشجيعهم على أن يكونوا مسئولين عن طريقتهم في التعلم. ولكن في الواقع العملي، كان النشاط يتم تحديده بدرجة كبيرة بناءً على أهدافها الخاصة.

العوامل المؤثرة على نجاح أنشطة اللعب

إن عملية التفكير في مدى نجاح التطبيق العملي لمفهوم التعليم من خلال اللعب جعلت المعلمات يميزن بين الأنشطة الناجحة (التي يتعاون فيها الطلاب بشكل هادف ويتم تحقيق أهداف المعلمة منها بشكل كلي أو جزئي) والأنشطة الأقل نجاحًا (التي يبدو فيها الطلاب محبطين ومشتتين ولا يتم فيها تحقيق أهداف المعلمة). هذا، وقد حددت المعلمات – في

تقاريرهن الكتابية والمقابلات الأولية - مجموعة متنوعة من القيود الهيكلية التي أثرت على مستوى نجاح أنشطة اللعب والتي تشمل:

- الضغوط الخارجية الناتجة عن توقعات الآخرين، مثل أولياء الأمور والمفتشين
- غياب الدعم المُقدم من المعلمات ومساعداتهن
- الهيكل الرسمي للمدرسة أو دار الحضانة (المتمثل في وضع الجداول الدراسية وتطبيق المنهج الحكومي)
- المكان المتاح والموارد المتوفرة
- حجم الفصل

علاوةً على ما سبق، اختلفت اتجاهات المعلمات إزاء المنهج الحكومي. فكما وصفته إحدى المعلمات بقولها: "إنني أدرك تمامًا أهمية اللعب، لكن المنهج الحكومي بالإضافة إلى عدة متطلبات أخرى تقف عائقًا أمام تحقيق ذلك. ففي الفصول التمهيدية، تقع المعلمة في حيرة بين متابعة ما تعلمه الطفل في مرحلة الحضانة وما يجب أن يتعلمه داخل تلك الفصول". ونتيجة لذلك، كشفت هذه المعلمة عن الفجوة بين "ما ترغب المعلمة في القيام به وما تستطيع أن تفعله بالفعل". وهو ما يثير إحساسها بـ "الذنب" و"الإحباط". على الجانب الآخر، صرحت معلمة أخرى أنها تستطيع تطويع أساليبها الخاصة بالتعليم من خلال اللعب وفقًا لما نص عليه المنهج الحكومي. بالمثل، شعرت معلمتان لديهما خبرة قليلة في مجال التعليم أن المنهج الحكومي يوفر إطارًا يساعدهما في التخطيط للأنشطة التي تديرها المعلمة وتلك التي ينظمها الطفل.

بيد أن غياب دعم المعلمة للطلاب أثناء ممارستهم للنشاط يعد عاملاً أكثر أهمية فيما يتعلق بالتأثير على جودة اللعب، خاصة عندما يزداد عدد الطلاب بالفصول في فترة الصيف وقبول دفعة ثالثة جديدة من الطلاب الذين يبلغون من العمر أربع سنوات. وقد شعرت العديد من المعلمات بالضغط جراء ضرورة تعليم المنهج الرسمي الذي يهتم بتعليم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، حتى مع إيمانهن بأن اللعب ذو أهمية أكبر لهذه الفئة العمرية. وعلى نفس المنوال، صرحت إحدى المعلمات قائلة: "دائماً ما يكون لدى المعلمة الشعور بأن هناك أشياء يجب القيام بها وأشياء يجب التخطيط لها وأنه لا يوجد وقت كافٍ لممارسة الأنشطة التي تقع خارج المنهج". بينما اتخذت بعض المعلمات موقفًا عمليًا أكثر؛ حيث لاحظت إحدى المعلمات أن الطلاب لا تتاح لهم الفرصة للعمل مع معلمتهم بصورة دائمة. وبما أن المعلمة لديها بعض الأولويات التي يجب عليها تنفيذها، فيجب عليها أن تحاول جعل وقت الطلاب مثمرًا قدر الإمكان وذلك من خلال توفير أنشطة اللعب. ومن المثير أن تحسين جودة اللعب من خلال المزيد من تدخل المعلمات، سواء في اللعب نفسه أو من خلال تعليم الطلاب بعض المهارات المرتبطة باللعب لتنمية المهارات الاجتماعية على وجه الخصوص، يمثل عنصرًا رئيسيًا لإحداث التغيير بالنسبة لمعظم المعلمات التي أجريت عليهن الدراسة.

علاوةً على ذلك، عادةً ما أدت الطرق التي اتبعتها المعلمات في تنظيم اللعب في ظل المنهج الدراسي إلى تقليل الوقت المتاح لعمليات الملاحظة والتقييم والتدخل، لا سيما عند تنفيذ الأنشطة الموجهة التي

تديرها المعلمات. لذا، يعتبر اللعب بيئة مناسبة تُمكن المعلمات من ممارسة عملية التعليم دون توقف. ويعكس ذلك الهدف المزدوج لتشجيع الطلاب على أن يكونوا مستقلين باعتبار ذلك مهارة حياتية وأداة إدارية. الجدير بالذكر أنه في بعض الأحيان تم استخدام كلمتي "اللعب" و"العمل" بمعنى واحد لرفع مكانة اللعب وقيمته في نظر الطلاب وأولياء الأمور.

بصفة عامة، ارتبطت القيود العملية التي حددتها المعلمات بعدد من الفصول الفردية وبيئة التعلم الأكثر شمولاً؛ حيث ارتبطت مفاهيمهن النظرية المتعلقة باللعب بمرحلة ما قبل المدرسة التي يتناسب فيها عدد الطلاب الصغار والمعلمات، بالإضافة إلى قلة الضغوط وزيادة درجة الحرية في التعليم بطرق تعد ملائمة أكثر لهذه الفئة العمرية. غير أنه بالإضافة إلى هذه الضغوط الهيكلية، ذكرت المعلمات بعض العوامل الأخرى التي تؤثر على درجة التوافق بين أهدافهن وملاحظاتهن لأنشطة اللعب من جانب ومستوى نجاح كل نشاط من جانب آخر. ويشتمل ذلك على استجابة الطفل وديناميكيات المجموعة ومستوى تطور قدرات الطفل واشتراك المعلمة في الأنشطة وتقديمها للدعم للطفل. وسوف يتم ذكر بعض الأمثلة الموجزة لهذه الأمور فيما يلي.

استجابات الطلاب وديناميكيات المجموعة

أرجعت العديد من المعلمات نجاح أو فشل أنشطة اللعب إلى شخصية كل طفل وديناميكيات المجموعة، كما يتضح من التعليقات التالية:

- "إنني مندهشة لتصرف هذه الطفلة على هذا النحو. في حقيقة الأمر، اعتادت هذه الطفلة على الالتزام بخطة النشاط والبحث عن

الأدوات التي تساعدها في استكماله، كالجاروف أو أداة القطع أو ما شابه ذلك. فهذا هو التصرف الذي اعتدت أن يصدر منها."

- "إن هذه الطفلة سوف تتصرف وفقًا لطريقتها الخاصة، فهذا هو التصرف المعتاد منها."
- "لقد تعاونت إيمي مع كلير بصورة أكبر مما توقعت."
- "يعتمد اللعب الجيد على شخصية الطلاب المشتركين في المجموعة وكذلك على ديناميكيات المجموعة."

مستوى تطور قدرات الطالب

أشارت العديد من المعلمات إلى وجود علاقة قوية بين مستوى تطور قدرات الطالب ومدى نجاح أنشطة اللعب، ويتضح ذلك من التعليقات الآتية:

- "يلعب الطلاب وفقًا لمستوى قدراتهم ووفقًا لرغباتهم. لذا، فمن الصعب تحدي قراراتهم، لأنهم يكونون متمركزين بشدة حول أنفسهم."
- "للأطفال أهداف أيضًا، لكنهم أحيانًا يتخلون عنها عندما يرغبون في ذلك. وأنا أعتقد أنه يجب أن تكون المعلمة مستعدة لتقبل ذلك، لأن ذلك يمثل مستوى قدراتهم."

تدخل المعلمة

ترى بعض المعلمات أن التدخل في اللعب يعد عاملاً مهمًا لنجاح/فشل أنشطة اللعب، حيث علقن:

- "في اعتقادي، تعد أنشطة اللعب أمرًا مشتركًا بيني وبين الطلاب. فأنا أساعدهم في النظر للأشياء عن قرب والتعامل معها بشكل جدي."

- "دون توفر الدعم الكافي من جانب المعلمة، سوف تكـون جـودة اللعب سطحية، إذ لن تسهم في عملية تعلم الطالب."

مشكلات التعلم

أشارت البيانات التي تم جمعها إلى إدراك المعلمات للتناقضات الموجودة بين نظرياتهن حول اللعب والتطبيق العملي. ويمكن تصنيف تلك التناقضات على أنها مجموعة من المشكلات أو المعضلات، كما يسميها بعض الباحثين التي تعبر عن أفكار المعلمات وأسلوب التطبيق كديناميكيـة مـستمرة مـن السلوك والوعي داخل بيئة التعليم الخاصة. ووفقًا لوجهة النظر هذه، توضح هذه المعضلات التناقضات الموجودة بين الآراء والقيم والمعتقدات المختلفة، كما أنها تمثل أنماط التعليم المختلفة والمتناقضة بشكل واضح.

دور المعلمة

اتفقت معظم المعلمات على وجهة النظر التي تقول إن سلوك الطلاب فـي اللعب يعكس مستوى تطور القدرات لديهم وإن اللعب هو عالمهم الخاص الذي يجب أن يكون لديهم حرية التصرف فيه. ويبدو أن هذه النظريات تدعم مـنهج عدم التدخل السائد الذي تتبعه معظم المعلمات. بيد أنه بمشاهدة أنـشطة اللعـب التي تم تسجيلها على شريط الفيديو، لم يكن بإمكان بعـضهن التمـسك بهـذا الموقف. فقد لاحظت اثنتان من المعلمات أن الطلاب تجاهلوا التعامل مع بيئات اللعب القائمة على تمثيل الأدوار التي تم إعدادها وقاموا بتطوير بيئـة اللعـب الخاصة بهم. على سبيل المثال، في إحدى المرات أصر الطلاب أن يلعبوا لعبة "الذئب والخراف الثلاثة" على الرغم من أن مكان اللعب كان مهيئًا لإقامة حفلة عيد ميلاد. وفي مرة أخرى، استمر الطلاب في لعب لعبة "العسكر واللصوص" في المكان المخصص للمتجر بالفصل. كما نرى، إن تـرك الحريـة بالكامـل

للأطفال فيما يتعلق باختيار نوع اللعب يعد مشكلة، لأن الطلاب يلعبون وفقًا لنظم لا تتفق مع أهداف المعلمات وأدت إلى انتهاج بقية الطلاب في الفصل سلوكًا مفككًا. فقد كانت كل معلمة حريصة على رفع جودة لعب الطلاب، ولكنها في الوقت نفسه كانت ترفض مبدأ التدخل، وبذلك تكون سلبتهم حقهم في اختيار نشاط اللعب الذي يريدونه. الجدير بالذكر أن هذه الملاحظات تعارضت مع بعض نظريات المعلمات حول اللعب ودورهن كمعلمات، وبالأخص طبيعة تدخلهن في لعب الطلاب. فقد كن مقيدات بمفاهيمهن النظرية المتعلقة باللعب، والتي قامت بالحد من دورهن بصورة غير مباشرة. ويعرض الفصل الخامس دراسات حالة لثلاث معلمات ويوضح كيف قمن بحل هذه المشكلات.

ربما يجادل البعض بأن معظم نظريات المعلمات لم يكن من الممكن تحقيقها عمليًا بسبب عمر الطلاب ومستوى تطور قدراتهم. فعادةً ما كن يتوقعن أن يعمل الطلاب دون الاعتماد على مساعدتهن في حين أنهم يفتقدون إلى المهارات الاجتماعية أو المعرفية اللازمة للتفاعل المثمر وأن يقوموا بمتابعة خططهم والتفاوض واللعب بشكل متعاون أو حل المشكلات التي تنشأ. وكما رأينا، تتسم معظم أنشطة اللعب الأقل نجاحًا بوجود خلل في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الصغار أو مواجهتهم لبعض التحديات المعرفية التي لا يمكن التعامل معها إلا من خلال دعم المعلمة. وعلى هذا الأساس، غالبًا ما كانت المعلمات يتمسكن بافتراضات غير مبررة حول قيمة اللعب وعلاقته بالتعلم وقدرات الطلاب.

الإدارة والتنظيم

لقد أشادت معظم المعلمات بقيمة اللعب باعتباره جزءًا لا يتجزأ من المنهج الدراسي، ولكن مع اختلاف أساليب إدارة وتنظيم أنشطة اللعب. وترتبط أسباب ذلك ببعض القيود التي تم تحديدها آنفًا. على سبيل

المثال، شعرت إحدى المعلمات بأنها تقع تحت ضـــغط لتـــدريس مـــنهج دراسي أكثر رسمية، مما جعلها تخصص وقتًا أقـــل لملاحظـــة أنـــشطة اللعب والاشتراك فيها. ومع ذلك، فمن خلال ملاحظاتها، أدركت حقيقـــة أن الطلاب بحاجة إلى الدعم لتنمية مهاراتهم، وخاصة في الأنشطة التي كانت تأمل أن تؤدي إلى التعاون والتفاوض بين الطلاب.

لقد كان دور جميع المعلمات ذا جوانب متعددة، كما أنه اشتمل علـــى ملاحظة الفصل ككل. ويتضح ذلك من وصف المعلمات المتكرر لطبيعة دورهن في المقابلات التي أجريت معهن بأنه يتمثل في ضرورة متابعـــة جميع الأنشطة التي تجرى داخل الفصل ورصد أي حدث يلفت انتباههن. وقد أوجزت إحدى المعلمات تلك المتطلبات المتعددة على النحو التالي:

إنه من السهل بالنسبة للمعلمة المساعدة بالفصل انتقاء مجموعة من الطلاب الصغار والحصول على بعض الأعمال المتميزة منهم، ولكن كـــل تركيزهـــا سوف ينصب على هذه المجموعة فيما يتعلق بعملية المراقبة والتوجيه. هذا في حين أنه عندما تحاول العمل مع مجموعة واحدة من الطلاب، فإنك تجـــد نفسك مشتتًا بين عدة أنشطة تفقدك تركيزك. ونظرًا لأنه يجب متابعة الفصل طوال الوقت، يجب أن تكون المعلمة مستوعبة لكم الضوضاء الذي يـــصدره الطلاب الصغار والأمور التي تضمن سلامة الطلاب.

وعلى نفس المنوال، وصفت إحدى المعلمات دورها بأنه يـــشبه دور المدير العام الذي يكون غالبًا دورًا إشرافيًا يمنعها من تخـــصيص وقـــت كافٍ للعب الطلاب.

إن الطرق التي حددت المعلمات فيها مفهوم اللعـــب علـــى المـــستوى النظري لا تتوافق في الغالب مع أساليبهم المستخدمة فـــي إدارة الأنـــشطة وتنظيمها. لذلك، فبالرغم من الالتزام بتطبيـــق مبـــادئ "حـــق الاختيـــار"

و"الحرية" و"الاستقلال" على أنشطة اللعب، حاولت بعض المعلمات فرض سيطرتهن على تلك الأنشطة. وفي الوقت الذي يكون فيه ذلك أمرًا حتميًا بل ومستحبًا في بيئة التعليم، فإن بعض الأنشطة التي وصفتها المعلمات باللعب لم تتم إدارتها من جانب الطلاب وإنما بتوجيه من المعلمة. وقد قامت معلمتان بتبرير ذلك على أساس أن الهدف هو جعل هذه الأنشطة تتركز بشكل أكبر على اللعب من أجل تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب تجاه التعلم مثل وجود دافع حقيقي لدى الطالب على التعلم والاندماج والتركيز والإبداع. وعلى الرغم من أنه من غير المؤكد إدراج بعض هذه الأنشطة تحت مفهوم اللعب، فقد كانت تعريفات المعلمات في هذا السياق ذات أهمية. ففي بعض الحالات، كان هناك عدم توافق واضح بين نظريات المعلمات عن اللعب وأهدافهن المباشرة، ولكن ذلك كشف أيضًا عن الحالات التي تضطر فيها المعلمات إلى التكيف مع الأحداث اليومية والقيود المفروضة عليهن داخل الفصل.

إلى جانب هذه الاتجاهات العامة، شعرت بعض المعلمات أن عليهن إعطاء الأولوية للمحتوى المبني على المنهج الدراسي، كما تم التمييز بين ما يجب تدريسه وما قد ينبثق بشكل تلقائي خلال اللعب. على الرغم من ذلك، ففي كل هذه الحالات كانت هناك بعض الروابط بين العمل المدرسي وأنشطة اللعب. فعلى سبيل المثال، أعطت إحدى المعلمات مثالاً لأحد أنشطة اللعب الذي يقوم على تمثيل الأدوار والذي يتضمن تحقيق أهداف تعليمية متمثلة في تعليم القراءة والكتابة وتنمية المهارات الحسابية والمعرفة التكنولوجية التي تؤدي بدورها إلى مزيد من التعلم الذي وصفته المعلمة بأنه يتعلق بالمعرفة التاريخية والإبداعية والجغرافية. وبناءً عليه، فقد أثرت كيفية فهم المعلمات لمفهوم التعلم وطبيعة المواد الدراسية وأنشطة اللعب على كيفية إدارتهم لهذه الأنشطة وتنظيمها.

الملخص

لقد ألقى هذا الفصل الضوء على حقيقة أن كثيرًا من أنشطة اللعب لم تكن متوافقة مع نظريات المعلمات وأهدافهن. ففي بعض الحالات، تبين عدم صحة افتراضات المعلمات التي تدور حول كيفية استجابة الطلاب للأنشطة والأمور المحتمل تعلمها. كما كانت هناك أيضًا أمثلة على بعض أنشطة اللعب التي ساندت العديد من نظريات المعلمات حول اللعب واستطعن خلالها تحقيق أهدافهن. وبصفة عامة، تضمنت هذه الأمثلة في كثير من الأحيان مشاركة المعلمات للأطفال في اللعب، أو إجراء بعض المناقشات المتعلقة باللعب قبل البدء فيه والتي أوضحت خلالها المعلمة توقعاتها وساعدت الطلاب على التعبير عن أفكارهم.

هذا، ويمكن تلخيص التناقضات التي توجد بين نظريات المعلمات وأهدافهن والتطبيق العملي في النقاط الرئيسية التالية:

- أكدت المعلمات على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الصغار في النظريات والأهداف التي أوضحنها، بيد أن الواقع العملي جاء مخالفًا لذلك؛ فلم يكن هناك إلا نماذج قليلة من الطلاب التزموا بالتعاون في اللعب في عدم وجود معلمة تقدم لهم الدعم.
- استحوذ نشاط تمثيل الأدوار على عقول المعلمات مما جعلهن يواجهن بعض التحديات، خاصةً فيما يتعلق بالمدى المسموح به من التدخل دون التعدي على حق الطلاب الصغار في إدارة أنشطة اللعب بأنفسهم.
- أبرزت المعلمات أهمية حرية اختيار الطلاب الصغار لأنشطة اللعب في المقابلات التي أجريت معهن، ولكن في الواقع العملي اتبع معظمهن أسلوبًا قمن من خلاله بإدارة أنشطة اللعب بأنفسهن.

فعلى الرغم من تركيز نظريات المعلمات بشكل أساسي على أهمية اللعب الحر، كانت معظم أنشطة اللعب موجهة من قبل المعلمة.

- أثرت أنشطة اللعب المتناوبة والأنشطة الأكثر رسمية بالسلب على تدخل المعلمات في اللعب لفترات ثابتة وطويلة المدى، وذلك لأن اهتمامهن كان ينصب في معظم الأحيان على المهام الرسمية التي تقوم بها مجموعات صغيرة. على النقيض من ذلك، عندما كانت أنشطة اللعب تنجح في تحقيق أهداف المعلمات ووصف الطلاب بأنهم منهمكون في اللعب ومنتبهون، كان بإمكان المعلمات ملاحظة الأطفال ومشاركتهم اللعب.

من الناحية النظرية، تمسكت معظم المعلمات بوجهة النظر التي تؤكد على وجود علاقة متبادلة بين اللعب والتعلم من خلال مجموعة متنوعة من العمليات. وقد اشتملت هذه العمليات على الارتقاء باهتمامات الطلاب واختياراتهم وتنمية شعورهم بالاستقلالية والتحكم ودعم دوافع الطلاب الذاتية وقدرتهم على الاندماج والتركيز. غير أنه في الواقع العملي، تبنت أكثر من نصف المعلمات أسلوبًا تم خلاله تحديد أنشطة اللعب بصورة أكبر من قبل المعلمات والسماح بنسبة ضئيلة من حرية الاختيار. بوجه عام، كانت أنشطة اللعب تتم إدارتها في التطبيق العملي من قبل المعلمات بصورة أكبر عما أشارت إليه الحسابات النظرية. وبالنسبة لبعض المعلمات، ارتبطت التناقضات بين النظرية والتطبيق ببعض القيود العملية مثل إدارة وتنظيم أنشطة اللعب في الفصل. وفي مواقف أخرى، ثبت عمليًا عدم صحة افتراضات المعلمات عن مفهوم اللعب وعن شخصيات بعض الطلاب الصغار. ونتيجةً لذلك، قامت بعض المعلمات بمراجعة نظرياتهن حول اللعب أو أسلوب التطبيق أو كليهما معًا.

من الأمور الأساسية ذات الصلة افتراضات المعلمات حول طبيعة دورهن، لا سيما بعدما أصبح من الواضح أن أنشطة اللعب كانت أقل نجاحًا بسبب عدم تدخل المعلمات أو الكبار، بوجه عام، فيه. ففي العديد من أنشطة اللعب، لم يتم إعطاء الطلاب أية إرشادات قبل البدء في النشاط أو أثنائه. ودون إرشاد المعلمات أو تدخلهن، لم يكن من المستغرب أن يلعب الطلاب بطريقتهم الخاصة ومثلما تملي عليهم رغباتهم. ومع ذلك، عند مشاهدة أشرطة الفيديو علقت العديد من المعلمات بأن الطلاب لم يكونوا يفعلون ما يتمنون أو يتوقعون القيام به. وقد أثار ذلك بعض الأسئلة المهمة لدى المعلمات حول أسلوب التطبيق، ووفر لهن أساسًا استعانت به العديد من المعلمات في إعادة فحص أسلوب التطبيق بل وتغييره تمامًا.

لقد أكدت العديد من المعلمات أنهن قمن بوضع افتراضات حول قدرات الطلاب على العمل الجماعي والتعاون في اللعب وحول كيفية استجابة كل طالب للمهمة المعنية. هذا، وتعتمد وجهة النظر الخاصة باللعب التي عبرت عنها معظم المعلمات على المنظور الشائع للعب والتعلم الذي ورد في الكتب التي تناولت مرحلة التعليم المبكرة. بيد أن وجهة النظر هذه لا تلقى تدعيمًا إذا ما تأملنا طبيعة بيئة التعليم داخل الفصول الفردية وخاصةً في الفصول التمهيدية. ويطرح هذا الأمر بعض الأسئلة المهمة؛ ألا وهي: هل يمكن مثلاً افتراض أن جميع الطلاب لديهم مهارات للقيام بأنشطة اللعب بالطريقة التي نتوقعها منهم؟ هل يحتاج الطلاب الصغار إلى تلقي المساعدة لتعلم المهارات الاجتماعية ومهارات التفاوض والتعاون، أم هذه المهارات يمكن أن يتعلموها بمفردهم؟ هل

تحتاج المعلمات إلى تعليم الطلاب كيفية اللعب؟ من خلال الأنشطة التي تم تسجيلها على شرائط الفيديو اتضح أن الطلاب لا يجدون اللعب أمرًا سهلاً وطبيعيًا دائمًا كما تقترح نظريات المعلمات. ويعارض ذلك النظرية التي تؤكد أن اللعب يوفر نقطة تواصل مهمة بين المنزل والمدرسة ويمكن الطلاب من التكيف بسهولة مع مبادئ وقوانين المدرسة. كذلك، لا يعتبر دائمًا اللعب في المدرسة نشاطًا "آمنًا ومألوفًا"، فقد يتضمن أيضًا الشعور بالإحباط والصراع، هذا فضلاً عن أن العوامل العملية التي تم توضيحها فيما سبق تقيده بشكل كبير.

ومن خلال اشتراك المعلمات في الدراسة، واجهن الكثير من المشكلات والتحديات بالنسبة للنظريات وأسلوب التطبيق. وكان لذلك نتيجة غير مقصودة وهي تعديل هذه النظريات.

تعديل النظريات وأسلوب التطبيق

حث أسلوب البحث المعلمات على التفكير في أسلوب التطبيق المتبع. كذلك، شجع هذا الأسلوب على التفكير العملي، الذي عمل على تحويل الفائدة الضمنية للمعرفة إلى مستوى معين من الوعي. فالموضوعات التي تم طرحها في هذا الفصل وفي الفصل الثالث كانت محور النقاش في اجتماعات المعلمات والتي لاقت معارضة صريحة من المعلمات أثناء تبادلهن للأفكار والتفسيرات. إن هذا المستوى من التحليل الدقيق أدى إلى نتيجة غير مقصودة وهي الحث على تعديل النظريات أو أسلوب التطبيق أو كليهما معًا. وقد اختلفت طبيعة هذه التعديلات إلى حد كبير بين المعلمات وفقًا لبيئات التعليم الفردية الخاصة بهن واستجاباتهن لأنشطة اللعب المسجلة على شرائط الفيديو. بالنسبة لغالبية المعلمات، تم

إثبات عدم صحة بعض الافتراضات التي تبنونها حول اللعب والتعلم وطبيعة كل طفل على حدة. وقد اشتملت مجالات التغيير المهمة على الأمور التالية:

- توفير وقت لعمليات التفاعل الجيدة لتعزيز عملية التعلم من خلال اللعب
- إعادة تنظيم جدول الحصص للسماح للأطفال بمتسع من الوقت لمشاركة المعلمة اللعب
- التفكير في كيفية الاستفادة من المساعدة الخارجية
- الإقرار بوجود فرص للتعلم من خلال اللعب بدلاً من التركيز على التعلم التلقائي
- تضمين اللعب في المنهج الدراسي من خلال وضع أهداف ونوايا محددة بدقة، ومن أمثلة ذلك إدخال عمليات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية ضمن أنشطة اللعب
- تعليم الطلاب الاستراتيجيات والمهارات الاجتماعية اللازمة لإكسابهم مهارات الاستقلال وصنع القرار والاختيار
- تحرير المعلمة من القيود المفروضة عليها كي تتمكن من ملاحظة الطلاب الصغار والتفاعل معهم وتقييم مستوى تعلمهم بحيث ينعكس ذلك على عملية تخطيط المنهج الدراسي

في معظم الحالات، تمكنت المعلمات من تحديد مواطن عدم التوافق بين نظرياتهن والتطبيق العملي. كجزء من عملية التغيير، سعين إلى التوفيق بين النظرية وأسلوب التطبيق والتخلص من بعض العوامل والقيود الموجودة في بيئات التعليم الفردية. يعرض المثال التالي هذه العملية.

تؤمن إحدى المعلمات بقيمة اللعب الحر وبالفرص التي يوفرها للأطفال لتحقيق اهتماماتهم. أما في التطبيق العملي، كان اللعب الحر بمثابة عائق أمام المعلمة عندما تكون منهمكة في التدريس أو بمثابة مكافأة عندما يتم الانتهاء من العمل الرسمي. وقد رأت أن هذا الأسلوب يقلل ضمنيًا من شأن اللعب في نظر الطلاب، ونتيجةً لذلك، فقد اللعب قيمته وأصبح بلا هدف. وقد تأكدت مخاوفها حيال تدني مستوى جودة اللعب عند مشاهدة الأنشطة على شرائط الفيديو.

في أثناء التفكير في أسباب عدم التوافق بين النظرية والتطبيق، تعرفت المعلمة على العديد من القيود، أهمها القيود التي يفرضها المنهج الحكومي وتوقعات أولياء الأمور والمفتشين على المدارس. فبسبب هذه القيود، شعرت المعلمة بأنها مضطرة إلى تقديم دليل ملموس لتحصيل الطلاب الصغار للعلم، والذي غالبًا ما يكون في صورة كتابية. وعلى الرغم من أنها تؤمن بأن اللعب يمكن أن يؤدي إلى اكتساب الطلاب خبرات تعلم ذات جودة عالية، فإنه مع الأسف لا يوفر الدليل المطلوب.

بعد استغراقها فترة من التفكير والمناقشة مع أعضاء مجموعة البحث وزملائها في المدرسة، قررت المعلمة أن تغير أسلوب التطبيق بحيث يشمل فترة مخصصة للعب الحر بصفة يومية. وقد تم تخطيط هذا الأسلوب وفقًا لنظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة المأخوذ عن المنهج الشامل القائم على اشتراك الطلاب مع المعلمات. وقد اعتمد هذا الأسلوب على تخطيط الأنشطة وليس على اختيارها. من وجهة نظر المعلمة، ساعد هذا الهيكل في التركيز بشكل أكبر على اللعب في الوقت الذي تحتفظ فيه بنظرياتها القائمة على إتاحة الفرصة للطلاب الصغار

في الشعور بالتحكم والاستقلال وتنمية القدرة على التعلم الذاتي. علاوة على ذلك، نظرًا لأنها لم تعد تدرس لمجموعات، فإن دورها كمعلمة تغير أيضًا بحيث أتاح لها المزيد من الوقت للملاحظة والتفاعل إذا لزم الأمر. ونتيجة لذلك، تحسنت جودة اللعب وأصبحت قادرة من وجهة نظرها على توضيح وتبرير ما يحصله الطلاب من علم بشكل أفضل. بعد مرور عام تقريبًا، تحدثت عن تأثير اشتراكها في الدراسة قائلةً:

لقد غيرت من نظريتي وأسلوب تطبيقي، حيث تحولت من اختيار وقت اللعب إلى تخطيط الوقت للعب. وقد زاد هذا الأمر من جودة الأنشطة وزاد معرفتي بما يحدث. كما تحدث الطلاب معي عما يخططون له، وأصبحت أشعر بأنني لست قلقة كثيرًا بشأن تخصيص وقت للملاحظة. وسلمت بأن هناك أشياء أخرى يجب القيام بها وأنني إذا كنت قد أقررت بقيمة اللعب، فمن البديهي أن أخصص وقتًا له. هذا يعني أنني لن أقسم الفصل إلى مجموعات يمارس البعض منها أنشطة اللعب بينما يمارس البعض الآخر أنشطة أكثر رسمية. بعبارة أخرى، إنني لم أعد أستمع إلى الطلاب وهم يقرءون على دروس القراءة لكنهم بالفعل نمون مهارة القراءة لديهم دون أن نشعر بأن هذا عمل روتيني يجب الانتهاء منه وكذلك الحال مع أنشطة الكتابة وتمثيل الأدوار. فكل ما هنالك أنني أستمتع أنا والطلاب بتنمية هذه المهارات دون أن نشعر بأي قيود مفروضة علينا.

بالإضافة إلى ذلك، من العوامل الرئيسية التي ساعدت في تحسين جودة اللعب داخل الفصول تغيير كيفية تنظيم وإدارة أنشطة اللعب بهدف السماح بمزيد من المشاركة من جانب المعلمة. وقد وصفت إحدى المعلمات كيف توقفت عن امتثال "دور المشرف" الذي كانت تقوم فيه

بإدارة أنشطة اللعب بنفسها. ويرجع السبب في ذلك إلى أنها لم تمتلك الوقت الكافي للتركيز على ما كان الطلاب يقومون به لأنها كانت منشغلة في البحث عن الطرق التي تستطيع من خلالها مشاركة المسئولية مع غيرها من المعلمات داخل الفصل. إن مبدأ تحرير المعلمة من القيود المفروضة عليها كان من المبادئ الشائعة التي نادت بها معظم المعلمات. كذلك، بررت إحدى المعلمات ضرورة زيادة نسبة مشاركة المعلمة للطلاب في تنفيذ الأنشطة بقولها: "من خلال مشاركة الطلاب اللعب، أستطيع أن أجعلهم قادرين على اللعب بصورة أفضل. كما أنني أستطيع تقييمهم بالطريقة التي اتبعها في أي نشاط آخر". على العموم، أقرت المعلمات أنهن يقومن بعمل افتراضات حول قيمة اللعب لا تلقى تأييدًا في التطبيق العملي. علاوة على ذلك، كان هناك افتراض عام بين المعلمات بأن الطلاب يعملون بجودة أعلى في أنشطة اللعب التي يختارونها ويديرونها بأنفسهم مقارنة بالأنشطة التي تديرها المعلمة، غير أن هذا الأمر لم يثبت صحته في شرائط الفيديو التي تم تسجيلها. فقد كان هناك إقرار عام بحاجتهن لأن يكُنّ أكثر وضوحًا بشأن توقعاتهن حيال أنشطة اللعب وأن يقومن بالمزيد من الملاحظة والتفاعل من أجل زيادة وتقييم مدى تحصيل الطلاب للعلم. بهذا، يتضح لنا كيف أن الاهتمام توجه إلى التعامل مع اللعب باعتباره بيئة للتعليم، بدلاً من عمل الافتراضات حول قيمته كبيئة للتعلم.

عند البدء في عملية التغيير، بدأت المعلمات في التفكير مليًا في الأسس التي تقوم عليها نظرياتهن عن اللعب وتأثير ذلك على أسلوب التطبيق. وهو ما أوضحته إحدى المعلمات المبتدئات بقولها:

عندما كنت لا أزال في مرحلة التدريب، كان يتم التركيز على أهمية نظريات "فيجوتسكي" أكثر من نظريات "بياجيه" فيما يتعلق بكيفية تدريس المواد الدراسية. ولكن عندما كان يتعلق الأمر باللعب، كان "بياجيه" هو الأبرز، فقد كان اللعب يدور حول الاكتشاف ويتركز على الطفل، هذا بالإضافة إلى التعامل معه بشكل مختلف عن باقي المواد. لذلك، عندما دخلت الفصل الذي أدرس له، تعاملت مع الأطفال بشكل مختلف. وعند التخطيط، سوف أتأكد من أن أهدافي التعليمية واضحة بدلاً من أقف موقف المتفرج أو أتبع أسلوبًا توجيهيًا.

خلاصة القول، لقد اختلفت عمليات ونتائج التغيير بين المعلمات وفقًا لخبرتهن وبيئات التعليم الخاصة بهن. وسوف يتم تناول عملية التغيير بمزيد من التعمق من خلال عرض دراسات حالة تفصيلية لثلاث معلمات.

الفصل الخامس

تعديل النظرية وأسلوب التطبيق

توضح دراسات الحالة التالية عمليات التغيير بالنسبة لــثلاث معلمــات لديهن نظريات متناقضة فيما بيــنهن وأســاليب مختلفــة فــي التطبيــق ومستويات متباينة من الخبرة. وقد قامت الدراسة الأولى بتوضــيح قــدرة معلمة تتمتع بخبرة واسعة وتدعى "جيني" على التعامــل مــع التغييــرات الهائلة في كل من نظرياتها وكيفية تطبيقها. وقد كانت هذه العمليات تعــد في بدايتها عند الشروع في الدراسة، وساهم تدخل "جيني" فــي توضــيح وتدعيم نظرياتها وأساليبها الجديدة. أما في الدراسة الثانية، اكتشفت "إيــف" عدم التوافق بين أهدافها ونواياها في بعض أنــشطة اللعــب التــي تمــت ملاحظتها، مما جعلها تدرك أنها كانت تقوم بعمل افتراضات حول قيمــة اللعب وأهميته في عملية التعليم. وقد حددت بعض جوانب التطبيق العملي التي كانت في حاجة إلى التغيير، ولكن ذلك يعتبر أمرًا صعبًا في ضــوء القيود التي تخللت مبادئها والأسلوب الذي تتبعه بالفعل في التدريس. أمــا دراسة الحالة الثالثة، فهي توضح إدراك المعلمة "جينا"، إحدى المعلمــات الجديدات، لمدى رؤيتها المثالية عن اللعب وتعديلها تدريجيًا للنظريات التي تتبعها وأسلوب تطبيقها وفقًا لذلك.

دراسة حالة "جيني"

إن لــ "جيني" خبرة واسعة امتدت عشرين عامًــا فــي مجــال تعلــيم الطلاب الصغار. وقد كانت منظمة بشكل كبير، وتواظــب علــى تقيــيم

أسلوبها في التدريس من أجل تحسين جودة تعليم الطلاب. قامت "جيني" بالتدريس في مدرسة ابتدائية تقع في أحد الأحياء العشوائية في المدينة وتعاونت مع معلمة أخرى بالمرحلة التمهيدية كانت مشاركة أيضًا في دراسة الحالة في تخطيط المنهج الدراسي. كما طرحت زميلة أخرى على "جيني" نموذج المنهج الدراسي الشامل الذي بحثته واستخدمته كإطار لتغيير أسلوبها في التدريس. كما اعتمد أسلوب "جيني" بالنسبة لاستخدام اللعب في تعليم الطلاب الصغار على نسخة معدلة من هذا المنهج. وقد اندرج معظم أنشطة اللعب تحت هذا الإطار الذي تضمن العناصر الأساسية في نظريات "جيني" وفلسفتها في التعليم الموجه للطلاب الصغار. ومع تقدم الدراسة، أصبحت أكثر اقتناعًا بأن هذا الأسلوب هو أكثر الطرق ملاءمة للعمل مع الطلاب في المرحلة التمهيدية. يتكرر موضوع التغيير في دراسة حالة "جيني"، ويعكس التحول في فهمها لكيفية تعلم الطلاب ولطبيعة دورها في العمل المدرسي وأنشطة اللعب، وكذلك التحول في الأسلوب الذي تتبعه في التدريس.

نظريات "جيني"

انصب اهتمام "جيني" على الطفل كمتعلم إيجابي مفكر يتسم بالمبادرة وحب الاستطلاع. وقد كان لهذه الصفات أهمية كبيرة فيما يتعلق باستيعاب الأسلوب الذي تعمل به "جيني" لأنها تدعم نظرياتها وكيفية تطبيقها. كذلك، كان هذا الاهتمام مرتبطًا بالعناصر الأساسية في نموذج المنهج الدراسي الشامل الذي اعتمد على التعلم الإيجابي وحب الاستطلاع واللعب والتحدث، فضلاً عن جمعه للتخطيط والتنفيذ والمراجعة في نظام واحد. يتحكم الطلاب أنفسهم في هذا النظام ويقوم على أساس أفكارهم

واهتماماتهم ومدركاتهم ومفاهيمهم الناشئة، وقد كانت "جيني" ترى أن هذا أحد المميزات الكبرى لمثل هذا النظام. كما كانت تؤمن بأن الطلاب الصغار يميلون بشكل أكبر لإنجاز ما يرونه ملائمًا بالنسبة لهم إذا أتيحت لهم الفرصة لتنفيذ أفكارهم، خاصة في سياق لعبهم. وقد ذكرت قائلة: "اكتشفت أنني إذا سمحت للطلاب بتخصيص وقت في اليوم لتخطيط عملهم الدراسي، فإنهم يبدون قدرًا كبيرًا من التعاون والسعادة". وهي تتفق مع المعلمات الأخريات في أن وجود الحافز والاهتمام والالتزام لدى الطلاب عامل أساسي لنجاح العملية التعليمية ونشاط اللعب كذلك:

> **أعتقد أن هناك مستويات مختلفة من اللعب الجيد، ففي أثناء الاستغراق في اللعب الذي يتمتع بجودة عالية، يبدو الطلاب منتبهين ومهتمين ومستعدين للصبر والتحدي من أجل التعلم، مما يساعدهم على التركيز لفترات طويلة.**

كذلك، قام نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة بتزويد "جيني" بوسيلة لتطبيق نظرياتها المرتبطة بنشاط اللعب والتعلم لدى الطلاب الصغار. وقد رأت أن اللعب يوفر فرصًا متعددة للتعلم، وأن له تأثيرًا فكريًا عميقًا، وأنه يمثل الأساس للتفكير العقلاني. ويرتبط اعتقاد "جيني" بأن الطلاب يعرفون بالفطرة ما يحتاجون إليه بفكرة أن نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة يتيح لهم القيام بما يلائمهم. وكانت تثق تمامًا بقدرة الطلاب الفطرية على معرفة كيفية الوفاء بهذه الاحتياجات بطريقة معينة وفي وقت معين. فقد ذكرت: "أيًا كان النشاط الذي يقومون به، فهو بالتأكيد يلائم احتياجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية؛ وإلا لما كان لديهم الحافز لممارسة هذا النشاط".

في مرحلة التخطيط، يحدد الطلاب الأنشطة التي تهمهم، وهو ما يميز أسلوب تلقي العلم من خلال اللعب عنه من خلال التوجيه المباشر على يد

المعلمة "جيني". لذا، فإنه من المتوقع أن يقوم الطلاب بتنفيذ هذه الأنشطة. ويعتبر ذلك عنصرًا رئيسيًا في منهج التعليم الشامل الذي يجعلهم قادرين على التحكم في الأسلوب الذي يتعلمون به. وقد رأت "جيني" أنه من خلال هذه العمليات، يستطيع الطلاب اكتساب العديد من المهارات مثل تكوين علاقات وتوطيدات وإجراء التجارب وابتداع أفكار جديدة واستغلال مهاراتهم وتعلم كيفية التحكم في المواد والأدوات والتفاعل مع الآخرين ومع البيئة المحيطة بهم. وتعد هذه الجزئية الأخيرة مهمة لأن "جيني" تؤمن بشدة بقيمة التفاعل الاجتماعي في أثناء اللعب. وعلى الرغم من ذلك، فإنها في هذه الدراسة تهتم بصورة أساسية بتعليم كل طالب على حدة وتنمية قدراته:

أعتقد أن أسلوبي يركز على الوفاء بالاحتياجات التعليمية لكل طالب بشكل مستقل وعلى كيفية تلقيه للعلم. من الناحية النظرية، لا بد من توفير الأدوات والوسائل والمعلمين الذين يستطيعون مساعدة هؤلاء الطلاب. ومع ذلك، فمن الناحية العملية ونظرًا لأوضاع التعليم الحالية فنحن مضطرون إلى تصنيفهم إلى مجموعات بناءً على تشابه مهاراتهم ومرحلة نموهم العقلي.

مثلما حدث مع "جينا" و"إيف"، فقد كشفت نظريات "جيني" عن وجود فجوة بين تصوراتها ووضعها الحقيقي. وعلى الرغم من ذلك، مكنها نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة من تحقيق تصوراتها بعض الشيء، وقد رأت أنه نظرًا لقيام الطلاب أنفسهم بتحديد الأنشطة التعليمية فهذا يعني أن هذه الأنشطة ملائمة لمستوى نموهم العقلي.

لقد ظهر اهتمام "جيني" بالطلاب بوضوح شديد في انشغالها بالإطار الذهني[١] الذي هو عبارة عن أنماط للتعلم تظهر في السلوك الفردي لكل

(١) الإطار الذهني: هو أحد الأنظمة المعرفية المختزنة في الذاكرة، وتشكل تمثيلاً رمزيًا للأحداث والأشياء في عالم الفرد.

طالب. يرجع اهتمامها بنظرية الأطر الذهنية[٢] إلى قراءاتها ومناقشاتها مع غيرها من المعلمات. لم تكن "جيني" قادرة على وضع تعريف واضح للأطر الذهنية، ولكنها آمنت بأهميتها في تعليم الطلاب. وترتبط معظم أهداف "جيني" المعروفة بالنسبة للطلاب في أثناء مرحلة تطبيق نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة بالأطر الذهنية، وذلك في محاولة لفهم سلوكيات الطلاب المتكررة واهتماماتهم الملحة، وهو أمر كانت تعتقد أنه يعكس العمليات الذهنية التي تتم داخل عقولهم. ويعتبر هذا الاهتمام بالأبعاد المعرفية للعب موضوعًا متكررًا في البحث الذي قامت به "جيني". ففي شرحها لنشاط اللعب الجيد، وصفت كيفية تمكن "إرين" من صنع دمية خلال مرحلة التخطيط والتنفيذ والمراجعة. ولذلك أهمية كبيرة فيما يتعلق بالنظريات التي وضعتها "جيني" حول الأطر الذهنية والتعلم المستقِل:

لقد شعرت أن هذا النشاط كان جزءًا مهمًا من اللعب؛ لأنه حدد بداية مرحلة انتقالية بالنسبة للطالبة "إرين". فقد انتقلت من مرحلة الاعتماد عليّ في إيجاد الأفكار والحصول على المساندة الوجدانية والمساعدة الفنية في الأمور المدرسية إلى مرحلة الاستقلال والثقة بالنفس والقدرة على تعليم الآخرين.

علاوة على ذلك، أصبحت "جيني" تدريجيًا مهتمة بشكل أكبر بتصورات الطلاب وأفكارهم. فقد رأت أن هذا الأسلوب يبني على الخبرات التي يكتسبها الطلاب الصغار في المنزل، كما يسهل تعليمهم بمزيد من الحرية. وهي تعتقد أن عملية التعلم تتأثر بالظروف المحيطة بالطالب، وتعتمد على التجربة والخطأ. لذلك، كان أسلوبها يصب في

(٢) نظرية الأطر الذهنية: تقول هذه النظرية إن الفهم يعتمد على تكامل المعرفة الجديدة مع شبكة من المعرفة السابقة.

مصلحة الطالب بدلاً من الوقوف ضده. كما شعرت أن أسلوبها في التدريس قد أصبح يناسب الآن مرحلة النمو العقلي للطالب الصغير، وهو أمر كانت له فوائد إيجابية في بعض المجالات الأخرى. لذا، فمن خلال تخطيط الطلاب لعملهم الدراسي أصبحوا أكثر سعادة واستعدادًا للتعلم، كما تحسن سلوكهم كثيرًا ولم يعودوا مصدر إزعاج شديدًا. وقد ساهم ذلك - من وجهة نظرها - في تحسين جودة عملية التعليم والتفاعل مع الطلاب بعد أن صار لديهم الحافز والقدرة على التحكم في الأسلوب الذي يتلقون به العلم.

وعلى الرغم من تأكيد "جيني" أن احتياجات الطلاب الصغار واهتماماتهم تعتبر من العوامل الأساسية التي تؤثر على الخيارات التي يقومون بها، فقد ظهرت نقطة خلاف في المقابلة الأولى. فقد اعترفت أنها تواجه مشكلة عند اختيار طلابها للشخصيات البطولية الخارقة مثل شخصية الرجل الوطواط؛ مما دفعها أحيانًا إلى توجيههم في عملية الاختيار ليركزوا بشكل أكبر على خيارات أخرى آمنة. يعبر ذلك عن تقييم شخصي من جانب المعلمة بناءً على تصورها بأن بعض أنشطة اللعب تعتبر أكثر أهمية من الناحية التعليمية عن غيرها. وسوف تتم دراسة هذه المشكلات بشيء من الاستفاضة عند استعراض نظريات "جيني" في أثناء التطبيق العملي.

دور المعلمة

تعتقد "جيني" أن دورها يتمثل في مساعدة الطلاب الصغار في التعلم أثناء اللعب. ومعنى ذلك أنها يجب أن تكون مدركة وواعية تمامًا لما

يقومون به ولإمكانية أن يتعلموا شيئًا جديدًا في كل موقف يمـرون بـه. ومثل "جينا" و"إيف"، شعرت "جيني" بأنها يجب أن تكـون صـبورة وألا تتسرع بالتدخل وأن تـستجيب لاحتياجـات الطـلاب النفـسية والعقليـة والاجتماعية والروحية.

يؤدي تغيير أسلوب التدريس إلى تغيير الدور الذي تقوم به "جيني"، وقـد كانت واضحة بخصوص مستويات تدخلها المختلفة في نشاط لعب الطلاب. أولاً، رأت أن دورها يكمن في توفير الفرص والمـوارد الملائمـة للعـب. وقامت بالتخطيط بحيث تكون هناك إمكانيات لتوفير أنـواع مختلفـة مـن أساليب التعلم، كما حاولت أن تضمن وجود الأدوات التي يحتاجها الطـلاب لإشباع اهتماماتهم. كانت هذه عملية معقدة، لأنه تجـب متابعـة احتياجـات الطلاب واهتماماتهم الناشئة بصفة أسبوعية. ثانيًا، كان لـ "جينـي" مطلـق الحرية خلال مرحلة تطبيق نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة في ملاحظـة الطلاب، وكذلك مساعدتهم على التعلم إذا لزم الأمر. وقد كان ذلـك أمـرًا ضروريًا لمواكبة اهتمامات الطلاب وأطرهم الذهنية. وتعني فكرة مـساعدة الطلاب على التعلم ألا تتدخل المعلمة في لعبهم وألا تفرض أفكارها على ما يقومون به، مما يجعلها تحترم مصداقية عالم الطفل؛ وهـي فكـرة تعتبـر أساسية بالنسبة لرأيها عن نشاط اللعب.

رفضت "جيني" التدخل ما لم تكن الأفكار تنشأ بشكل طبيعي من الطالـب نفسه؛ لأن تدخلها قد يؤدي إلى إحباط أي نوع من الأفكار يتولد في ذهنـه. وعلى الرغم من ذلك، ففي أثناء اللعب كانت تحاول ملاءمـة ردود أفعالهـا مع الأطر الذهنية أو أنماط التعلم لديه. وعلى النقيض، كانت تتدخل بطريقـة مباشرة في توجيهه بوضعه في مجموعات صغيرة العدد، وعادة ما كانـت

تبدأ حصصها بالعصف الذهني الذي يساعدها بعد ذلك في تخطيط المنهج الدراسي. وقد كانت تشعر أن العملية التعليمية تعتبر مهمة، ولكنها أدركت في الوقت نفسه الحاجة إلى تنمية المعارف والمهارات لدى الطلاب في سياقات هادفة.

تجدر ملاحظة أن "جيني" شعرت بأنها تتدخل بشكل كبير في لعب الطلاب لأدوارهم التمثيلية. ونتيجة لذلك، فهي نادرًا ما كانت تشترك في أنشطتهم حيث قالت: "أعتقد أنني أعوق هذا النوع من اللعب". ولكنها كانت تشعر بسعادة أكبر عندما يدعوها الطلاب للمشاركة في اللعب، وإن واجهت بعض الصعوبات في التوفيق بين أهدافها وأهداف الطلاب. وعلى الرغم من ذلك – وكما سنوضح في الجزء المخصص للتطبيق العملي لنظريات "جيني" – فقد قررت تعديل نظرياتها فيما يتعلق بهذا الجانب من دورها.

على الرغم من أن التركيز هنا ينصب على نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة، فإن أسلوب التدريس الذي تتبعه "جيني" (عن طريق المجموعات صغيرة العدد) والمنهج الدراسي الشامل القائم على مشاركة الطالب قد ساهما معًا في عمليتي التخطيط والتقييم. وقد وصفت "جيني" العناصر الرئيسية في أسلوبها للتدريس كالتالي:

> **هناك حرية تامة في أسلوب اللعب الذي يقوم على التخطيط والتنفيذ والمراجعة، كما أنني متواجدة حتى إذا احتاج إليّ الطالب استطعت التدخل بالمساعدة. وهناك أيضًا المجموعات الصغيرة التي أقوم بتعليم أفرادها بشكل مباشر مهارات وعمليات ومفاهيم معينة. وهناك منطقة وسط أعتمد فيها على قدر أكبر من الحرية في التدخل، ولكن ذلك اعتمادًا على ما أراه وأسمعه لتطوير أسلوبي في التدريس.**

لذا، تغير دورها مع تغير كل نشاط، إلا أن هناك روابط واضحة من حيث أسلوب تحصيل العلم ومضمونه. فقد رأت "جيني" أن دورها في الأنشطة التي تركز على المعلم مختلف تمامًا عن تلك التي تركز على الطالب: "أعتقد أن اهتمامي في هذه الحالة ينصب على التوجيه والتدريس بشكل أكبر؛ إذ أكون ملزمة بتطبيق منهج دراسي معين". وعلى النقيض من ذلك، يعتبر دور المعلمات في اللعب مرنًا بالضرورة، كما أنه يشتمل على تقديم المساعدة العملية للطلاب إذا لزم الأمر وإتاحة الفرصة أمامهم للاستطلاع وتعلم الجديد والاستفادة من خبراتهم. وقد أدركت "جيني" أن هناك فرصًا للتعليم والتوجيه المباشر في أثناء اللعب تعتمد على السياق نفسه، ورأت أن هذا الأسلوب يتفق مع أهداف الطلاب. تسهم هذه الاستراتيجيات في تحسين جودة اللعب من خلال دعم أفكار الطلاب. وقد استطاعت "جيني" استغلال ملاحظاتها فيما يتعلق بأسلوب تحصيل الطلاب للعلم والأطر الذهنية لهم لتستفيد منها في عملية التخطيط:

> **إن إصرار "إرين" وحب استطلاعها للتعرف على الأشخاص وثيابهم وحليهم شملنا جميعًا، مما جعلنا نتطرق إلى الموضوعات ذات الصلة مثل الأقنعة والأزياء الرسمية. كما أنه أتاح الفرصة أمامها للتعرف على الموضوعات المرتبطة بالمنهج الدراسي مثل الخبرة المبكرة في اكتشاف الأماكن ومهارة الترتيب والتنظيم (عندما أنشأت حبلاً للغسيل) والمفصلات المتحركة (في الإنسان الآلي) والحاجة إلى تعديل أساليب ربط المعدات (التكنولوجيا).**

استطاعت "جيني" أن ترى فوائد واضحة في أسلوبها الجديد، ونتيجة لذلك، شعرت أن نظرياتها وفلسفتها الشخصية تحققا بشكل أفضل عند التطبيق. على الرغم من ذلك، استمرت في مراجعة نظرياتها واختبار أسلوبها في التطبيق، كما اتسمت بالمرونة في التعلم من خلال هذه العمليات.

التقييم

حاولت "جيني" تخصيص وقت للمشاركة في لعب الطلاب قدر الإمكان، أو لتوجيه غيرها من المعلمات وأولياء الأمور كي يقوموا بهذا الدور. وقد قامت بتقييم الطلاب من خلال الملاحظة والتفاعل معهم كلما أمكن ذلك، ولكنها اعتمدت بشكل أساسي على فترة مراجعة الأداء التي قدمت المعلمات وأولياء الأمور فيها تقريرًا عما قاموا به مع الطلاب. ويعتبر ذلك أمرًا مهمًا لعدة أسباب:

أتبع أسلوبًا للمرور على جميع هذه المجموعات بحيث أتمكن من تقييم الطلاب كلهم مرة واحدة على الأقل أسبوعيًا (ويحدث ذلك عندما تصبح أعداد الطلاب كبيرة)، كما تقدم المعلمات وأولياء الأمور في أثناء فترة مراجعة الأداء تقريرًا شفهيًا عن الأحداث المهمة. أما إذا كنت أتعامل وحدي مع مجموعة كبيرة، فإنني أحاول أن أربط الأفكار بعضها ببعض وأن أعرضها للمناقشة مع المجموعة كلها. إنني مدركة أيضًا لأهمية التقارير التقييمية، سواء على مستوى المجموعات الصغيرة أو في أثناء مرحلة التخطيط والتنفيذ والمراجعة.

لذا، يعتبر التقييم عملية متكاملة تفيد التخطيط:

أحاول أن أجد طرقًا لدعم العملية التعليمية كي تصبح شاملة، ربما عن طريق إكساب الطلاب مهارات معينة وتوفير مواد بديلة وتحفيظهم أغنية جديدة ومساعدتهم بصفة عامة على الربط بين الأفكار والمواقف. فالأطفال يستطيعون الاهتداء إلى أفكار جديدة تمامًا، وبالتالي يمكن تقييمهم ومتابعة أدائهم على هذا الأساس.

لم تخطط "جيني" لعملية التقييم، ولكنها ركزت على ما يمثل بالنسبة لها أهمية كبيرة أكثر من غيره. وعلى الرغم من ذلك،

شعرت بأن نشاط اللعب يمنح المعلمة الفرصة للتعرف بشكل كامل على مدى تقدم قدرات الطالب الصغير الفكرية والوجدانية والاجتماعية ومجموع خبراته الحالية. استطاعت "جيني" تقييم مواد المنهج الحكومي عن طريق أنشطة اللعب بسبب الطبيعة الاستكشافية التي تميز مادتي الرياضيات والعلوم والتركيز على أهمية القراءة والكتابة من خلال اللعب. ومع هذا، كانت واعية بنطاق عملية التقييم للطلاب في هذه المرحلة العمرية وربطته بمفهومها عن الأطر الذهنية الذي يتمثل في قولها: "عندما يمارس الطلاب الصغار نشاط اللعب، أبحث عن سلوكياتهم المتكررة واهتماماتهم التي تتجلى بوضوح فيما يقومون به". ويشير تعليقها عن أنشطة اللعب الجيدة إلى أنها كانت قادرة على تقييم الأساليب التي تتبعها والنظر إليها بعين الناقد الموضوعي:

> **هل كان عليّ أن أترك "إرين" تستمر في نشاطها أو أن أقترح عليها تجربة أنشطة أخرى مختلفة؟ هل إصرارها على مواصلة نشاط واحد وهو صنع الدمى طوال الأسبوع يحرمها من دراسة منهج أوسع وأشمل؟ ما سر الحاجة القوية لديها التي تدفعها إلى صنع الدمى والملابس؟ ما المساعدة التي يمكنني أن أقدمها لها لدعم تحصيلها للعلم غير المساعدة الفنية؟**

تعتبر هذه الأسئلة عملية وتربوية، كما أنها تعكس منهج "جيني" الذي اتبعته ومدى استعدادها لتغيير أفكارها وأسلوب تطبيقها.

الاتجاه العام في التدريس

تمثل المناهج الدراسية الشاملة إطارًا استطاعت "جيني" من خلاله وضع نظرياتها عن نشاط اللعب:

أدرك أن اللعب أداة جيدة لتحصيل العلم وأنه من الضروري أن يتمتع جميع الطلاب بفرص متكافئة في الحصول على الدعم اللازم عندما يحاولون فهم أفكارهم من خلال اللعب، وأن متابعتي اليقظة للطلاب يدخل في إطارها تقديم تقارير تقييم الأداء لأولياء الأمور، وهذه الأمور تمثل أكبر تحدٍ مهني بالنسبة لي.

كانت لـ "جيني" أفكار واضحة عن كيفية تنظيم البيئة التعليمية وتخطيط المنهج الدراسي وتحديد دور المعلمات وأولياء الأمور. فقد خططت المنهج الدراسي بحيث يتناول موضوعًا جديدًا كل شهرين، وقامت بإشراك الطلاب معها في عملية صنع القرارات بشأن اللعب التخيلي ولعب الأدوار التمثيلية وتنظيم البيئة التعليمية وتقديم الاقتراحات وتوفير الموارد. وقد شعرت بأنه من المهم إكساب الطلاب الصغار الخبرات الجديدة؛ لأن ذلك يعزز من فائدة نشاط اللعب. يتوافق أسلوب "جيني" في تخطيط المنهج الدراسي (القائم على إمكانيات الطلاب) مع نظريتها التي تؤكد أن الطلاب يحتاجون إلى اتباع أفكارهم الخاصة.

إلى جانب نظريات "جيني" المرتبطة بإتاحة الفرصة أمام الطلاب للاستقلال والتعلم دون الاعتماد على المعلم، تمت تهيئة البيئة التعليمية بشكل يسمح باستخدام الموارد والأجهزة التعليمية ونظام يسهل إعادة هذه الأجهزة إلى مكان تخزينها باستخدام الصور التوضيحية. كانت هناك أركان معينة مخصصة لممارسة مهارات الكتابة والرياضيات والتكنولوجيا، إلا أن الطلاب كان بإمكانهم في لعبهم استخدام موارد من أركان مختلفة: "هناك ركن الرياضيات والعلوم مثلاً. لذلك حتى إذا كان الطلاب يلعبون أثناء وجودهم فيه، فسيكون لعبهم مصبوغًا بصبغة علمية

أو رياضية". وهذا يضمن أيضًا أن تكون مجموعة الأنشطة المتاحة مرتبطة بشكل أساسي بالمجالات الرئيسية في المنهج الحكومي، وقد صرحت "جيني" قائلة: "يعتبر المنهج الحكومي الأساس الذي أعتمد عليه في أي عمل أو نشاط مدرسي".

في نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة، كان من المسموح بالنسبة للطلاب الصغار تخطيط أنشطتهم. ولكنها كانت تندرج إما تحت مسمى العمل المدرسي أو اللعب، إلا أن الفرق بين الاثنين لم يكن واضحًا دائمًا. ومما يبدو أن نشاط اللعب والواجب المدرسي والعمل المدرسي كلها كلمات تستخدم بالتبادل دون تمييز بينها، ولكنها جميعًا تشترك في اتسامها بوجود الحافز والاهتمام والالتزام لدى الطالب، كما أنها تشجعه على الاعتماد على نفسه. وتقول "جيني": "سوف أستكشف هذه الأفكار معهم بشكل تفصيلي وأسألهم عن طبيعة النشاط الذي يقومون به والمجال العلمي الذي سيستعينون به في عملهم الدراسي. يمكنني أن أتعامل مع طالب معين بعد أن أنتهي من مراقبة ما يفعله". وقد شجعت "جيني" الطلاب على وصف فترة العمل المدرسي أو فترة التخطيط، وكانت سعيدة عندما كانوا يربطون كلمة اللعب بهاتين الفترتين:

> **لقد اتجهت لاستخدام كلمة "التخطيط" و"وقت العمل" لأنني أؤمن أن اللعب بالنسبة للطلاب الصغار هو عملهم وواجبهم المدرسي، على الرغم من أن نشاط اللعب لم يحصل على الاهتمام الكافي. لذا، إذا استطاع الطلاب اعتبار اللعب عملاً وواجبًا، فسوف تنتقل هذه الرسالة إلى المنزل وأولياء الأمور. إنني أعتقد أن ذلك يسهم في التأكيد على أهمية نشاط اللعب من خلال اعتباره عملاً دراسيًا.**

علاوة على ذلك، قامت "جيني" بالربط بين الأنشطة الموجهة التي تديرها المعلمة والأنشطة غير الموجهة التي يبادر الطالب بممارستها من خلال إيجاد عوامل محفزة مختلفة مرتبطة بالموضوع. وكان لذلك تأثير مهم:

بدأ الطلاب يبادرون بطرح أفكار للألعاب بأنفسهم، وغالبًا ما يحضرون معهم من المنزل الأدوات اللازمة لأنشطة اللعب التي يفكرون بممارستها. يعد هذا الأمر عاملاً محفزًا لهم ولغيرهم من الطلاب في أنشطتهم المختلفة، كما أنه يعزز من ثقتهم بأنفسهم نتيجة تقدير أفكارهم.

بالإضافة إلى ذلك، تعتبر أفكار الطلاب نقطة البداية لتحديد مستواهم الدراسي، وهذا له تأثير مهم عند وضع المنهج. وفي الوقت نفسه، اعتمد نشاط اللعب على أهداف تعليمية معينة، وخاصة فيما يتعلق بتعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب. ولم تكن "جيني" قادرة دائمًا على التدخل أو مشاركة الطلاب في ألعابهم التي بادروا بوضع أفكارها، إلا أنها كانت توجه غيرها من المعلمات الموجودات في الفصل لتقديم العون إلى هؤلاء الطلاب. كذلك، استعانت بفترة مراجعة الأداء كوسيلة لتقييم إنجازات الطلاب وإسهاماتهم.

الضغوط

بالنسبة لـ "جيني"، يشكل المنهج الحكومي ضغطًا عليها بسبب ضخامة المضمون الذي يحتويه. وعلى الرغم من ذلك، كانت قادرة على العمل بالطرق التي تعتقد أنها ملائمة لهذه الفئة العمرية، وذلك بمساعدة مديرة المدرسة التي كانت تقدر أهمية السنوات الأولى من عمر الطفل. وبذلك تكون قد طورت أسلوبها في تطبيق نظرياتها لتلائم متطلبات المنهج الحكومي باستخدام المناهج الشاملة. كما كان حجم

الفصل يمثل مشكلة كبيرة، وخاصة في فترة الصيف لأن التحاق الدفعة الثالثة من الطلاب الجدد بالفصول التمهيدية كان يزيد من إجمالي أعداد الطلاب الموجودين عن الثلاثين. وقد شعرت "جيني" أن هذا النظام يظلم الطلاب الذين يولدون في فترة الصيف والذين يقضون فترة قصيرة في المدرسة في فصول مكتظة بأعداد كبيرة من الطلاب.

شعرت "جيني" أنها تحتاج إلى مزيد من المعلمات في الفصل لتطبيق نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة بفاعلية. وقد كانت فترة مراجعة الأداء مهمة بشكل خاص بالنسبة للطلاب لتشجيعهم على تأمل أفكارهم ومراجعة مستوى تحصيلهم للعلم، ولكن "جيني" لم تكن قادرة على تخصيص وقت كافٍ لذلك أو تقسيم الوقت المتاح بالتساوي بين الطلاب أو إكسابهم المهارات اللازمة ليقوموا بهذا الدور بشكل جيد.

بسبب اهتمام "جيني" بالأطر الذهنية للطلاب الصغار، فقد حاولت التأكد مما إذا كانوا يفعلون الأمر نفسه في المنزل أم لا (أي مراجعة أفكارهم ومستوى تحصيلهم للعلم). وعلى الرغم من ذلك، شعرت أنه ليس هناك وقت كافٍ للتحدث مع أولياء الأمور بهذا القدر من التفصيل. ومن أجل إخبارهم بما أنجزه أبناؤهم باتباعهم لنظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة، حاولت "جيني" تسجيل المزيد مما يقوله الطلاب وما يفعلونه وذلك كي تفهم أطرهم الذهنية وأهدافهم الملحة. كما شعرت أنها لم تحصل على المساعدة الكافية في الفصل، خاصة عندما زادت أعداد الطلاب في أثناء فترة الصيف. كما أدركت أن المدارس مسئولة عن تنمية قدرات الطلاب الصغار أو قتلها في المهد، ولكنها كانت تأمل أن يتحقق الأمر الأول.

النظريات في حيز التطبيق

تعترف "جيني" من خلال نظرياتها وأسلوب تطبيقها بأهمية اللعب، وكانت تعتمد على الأسلوب التحليلي التأملي. فقد كانت منظمة بشكل كبير، ووضعت أسسًا إدارية لمساندة نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة. وعلى الرغم من أنها تساند حرية الاختيار، فقد ذكرت أن ذلك يقتصر على مرحلة التخطيط بدلاً من الانغماس في الأنشطة التي تعتبر من وجهة نظرها ليست ذات قيمة أو أهمية تعليمية تُذكر. وقد أدركت ضرورة السيطرة على درجة الحرية المسموح بها. واعترفت أنها واجهت الكثير من المشاكل خلال نشاط اللعب بسبب تقمص الطلاب للشخصيات البطولية الخارقة مثل الرجل الوطواط. يشير ذلك إلى أنها قامت بالتمييز بين اللعب كنشاط ترفيهي وبين اللعب كنشاط تعليمي.

لم تفرق "جيني" كثيرًا بين اللعب والعمل المدرسي، بل وضعتهما في مكانة واحدة. ولكنها مع ذلك فرقت بين الأنشطة الموجهة والأنشطة غير الموجهة. في الأنشطة الثلاثة التي تم تسجيلها على شرائط الفيديو، اختارت "جيني" أن تركز على نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة. في النشاط الأول، أرادت أن تتتبع ثلاثة طلاب لتحديد الأطر الذهنية لهم وللتأكد مما إذا كان يمكنها أن تربط بين ملاحظاتها الجديدة مع تلك القديمة. لاحظت أن مهارات "نيل" في التحدث والتواصل ضعيفة، كما كان يغطي الأشياء ويخفيها ولكنها لم تستطع أن تفهم ما تعكسه هذه التصرفات:

إن ما يهمني هنا هو العلاقة بين هذه التصرفات وعملية التعليم. أعتقد أنه يجب أن يكون هناك رابط ما؛ لأنه إذا كان الطالب يقوم بعمل شيء معين بشكل متكرر، فيجب أن ترتبط هذه التصرفات بعملية التعلم نفسها. ولكني لم أفهمها بعد. أنا أتابع هذه السلوكيات المتكررة، وأتمنى أن يتضح لي معناها بمرور الوقت.

أدركت "جيني" أن بعض تفسيراتها للأمر تقوم على التكهن:

هل يتسم هذا الأسلوب في التعلم بأنه علمي؟ هل يقوم الطالب بتغطية الأشياء وإخفائها كطريقة لاكتشاف المواد وطبيعتها؟ هل تساعده هذه التصرفات في تطوير تفكيره في المستقبل؟ حقيقةً، لا أعرف الإجابة عن هذه الأسئلة.

لفهم سلوكيات الطلاب الصغار وتصرفاتهم، واصلت "جيني" متابعتها للطالب "نيل" وهو يلعب مع الطالبة "كلير"، فتقول: "يبدو لي أن دوافعهما واحتياجاتهما وأفكارهما مختلفة". لقد شعرت "جيني" أن هذا النشاط يتميز بجودة عالية بسبب ارتفاع مستويات التركيز ووجود الدافع والرغبة في القيام بتجربة جديدة. ولاحظت أن مستوى التحصيل لدى "نيل" يتحسن بمرور الوقت كلما استمر في أداء هذا النشاط. كما شعرت أنه يحاول أن يفهم فكرة الحجم والسعة، مما جعلها ترغب في تطوير هذه الفكرة في نشاط تعليمي تديره بنفسها كي تستطيع عرض المصطلحات المناسبة المرتبطة بالموضوع. وقد قدمت "جيني" عدة افتراضات حول سلوك الطلاب، ولكنها لم تركز كثيرًا على مضمون عملية التعلم لأن حوار الطلاب كان محدودًا ولا يركز على النشاط. وقد دفعها ذلك للتفكير فيما إذا كان هذا السلوك يعتبر تلقائيًا أو فطريًا أو أنه مجرد أمر ممتع بالنسبة للطفل لأنه يعتمد على شيء ملموس لا ذهني. كما أدركت أن قيام "نيل" بملء الأشياء وتفريغها لا يعني أنه يفهم فكرة "الامتلاء".

كانت "جيني" قادرة على مناقشة الموضوعات العامة، ولكنها وجدت الأمر صعبًا فيما يتعلق بما يتعلمه الطالب من خلال هذا النشاط:

أعتقد أن هناك عدة أشياء يتعلمها الطالب من هذا النشاط، مثل القدرة على التركيز واللعب مع الآخرين والاحتذاء بالقدوة الجيدة، وهذا أمر يرضيه من الناحية النفسية كما أنه مؤشر إيجابي لما يجب أن يكون عليه حال المدرسة بشكل عام. فإذا شعر الطالب بالرضا والسعادة والاندماج في البيئة التي يتعلم فيها، فسوف يساعده ذلك على التعلم.

قامت "جيني" بمشاهدة شريط الفيديو مرة أخرى في المنزل، ثم أعدت قائمة بمجموعة من تفسيراتها التفصيلية المرتبطة بما يتعلمه الطالب "تيل" (انظر الملحق د)، الأمر الذي يعكس التفكير العميق والتحليل الدقيق من جانبها.

في النشاط الثاني، ركزت "جيني" على اللعب التخيلي في ركن محاكاة المنزل. تركزت أهدافها حول تحفيز الطلاب إلى اللعب باستخدام فكرة إقامة حفلة كجزء من موضوع أعياد الميلاد. كان عليها أن تكون ملمة بهذا النوع من اللعب كي تستطيع مساعدة الطلاب وحثهم على ممارسته، كما أرادت أن يطرحوا بأنفسهم الأفكار التي تمكنها من تحديد الأطر الذهنية لهم. بيد أن أهداف "جيني" لم تتحقق بسبب انصراف الطلاب الصغار عنها واهتمامهم بموضوع مختلف وهو "الذئب والخراف الثلاثة". فقد لاحظت أن الطلاب يعودون إلى هذا الموضوع لأنه يتيح لهم الفرصة كي يتقافزوا ويهللوا في المكان. وبالتالي، شعرت بأن هذا أمر يحتاج إلى التغيير.

إن ما حاولت "جيني" فعله يتعارض مع الكثير من نظرياتها التي تقوم على فكرة أن الطلاب يختارون ما يحتاجون إليه وأنه يجب أن يكون لهم رأي فيما يتعلمونه وأن اللعب يعتبر ملائمًا لهم لأنه يطور

قدراتهم. كما يتعارض أيضًا مع فلسفة التخطيط والتنفيذ والمراجعة ومع المناهج الشاملة. لم تكن "جيني" سعيدة بهذا التعارض وشعرت أنها من خلال محاولتها تغيير نشاط اللعب، فإنها بذلك تفرض سيطرتها على الطلاب. وعلى الرغم من ذلك، أدركت أن نشاط اللعب الذي يهتم به هؤلاء الطلاب لا يؤدي إلى تقدم العملية التعليمية أو دعم فكرة التعاون وصنع القرار والالتزام والانتباه. لقد كانت لها أهداف تعليمية من وراء محاولتها فرض هذا النشاط التعليمي، إلا أن أهداف الطلاب فرضت نفسها. كان على "جيني" أن تختار ما بين دعم الطلاب في لعبة الذئب والخراف الثلاثة أو في حفلة عيد الميلاد وذلك بهدف تحسين جودة ما يتلقونه من علم. وقد أدركت الآتي:

تقوم فلسفة التخطيط والتنفيذ والمراجعة على توفر عاملي البيئة والطلاب ثم يأتي بعد ذلك عامل آخر وهو الأشياء الموجودة أو المتاحة في هذه البيئة والتي ينبغي لك أن تدعمها تمامًا. ولكن من واقع خبرتي، أرى أن وجود الحافز أمر مهم. ينبع هذا الحافز في بعض الأحيان من الطلاب بشكل طبيعي وتلقائي. ولكن في أحيان أخرى، قد لا يبدو نشاط اللعب ثريًا وممتعًا في مجال معين، وبالتالي يكون في حاجة إلى حافز ما لإعادة تشجيع الطلاب على أدائه.

قامت "جيني" بمعالجة هذه الأزمة من خلال الملاحظة الدقيقة لشريط الفيديو، فوجدت أن الطلاب استعانوا ببعض العناصر الخاصة بموضوع أعياد الميلاد وأدخلوها في موضوع الذئب والخراف الثلاثة وكانوا يؤدون أدوارهم بشكل جيد. لذلك، قررت "جيني" دعم أهداف هؤلاء الطلاب من خلال تركيزها بشكل مباشر على ما يخططون لعمله في اللعب التخيلي وأدائهم للأدوار التمثيلية لمعرفة كيف يمكنها أن تسهم في

إثراء نشاط اللعب عن طريق تفاعل المعلمات ومصادر التشجيع. كما استخدمت فترة مراجعة الأداء كي تتحدث إلى الطلاب عن ذلك وناقشتهم في كيفية تحسين اللعب.

أما النشاط الثالث، فلم تكن له أهداف محددة ينبغي تحقيقها مما سمح لـ "جيني" بفرصة متابعة الطلاب من خلال نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة وتحديد الأطر الذهنية لهم. شعرت "جيني" بأن امتلاكها أهدافًا تعليمية معينة ليس ملائمًا في جميع الأحوال؛ حيث إن تحديد الأطر الذهنية في نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة جعلها تقدر أهمية نشاط اللعب والأفكار التي يهتدي إليها الطلاب الصغار بأنفسهم خلال هذه الأنشطة. على الرغم من ذلك، لم تزل "جيني" عاجزة عن تحديد الأطر الذهنية أو متابعتها أو استخدامها. وقد قدمت بعض الأمثلة التي تعكس تطور أسلوب تفكيرها في هذا الشأن بالذات، كما في حالة الطالب "مايكل".

لقد بعثنا رسالة عبر الفاكس الأسبوع الماضي إلى أحد الأفراد، ثم جاءنا الرد وراقبنا الرسالة في أثناء وصولها. كانت رسالة طويلة بشكل كبير مما أثار تعجب كثير من الطلاب حتى اكتملت طباعتها. أدى هذا إلى سؤال الطلاب عن طول الرسالة، بل وطلب مني أحدهم بالفعل أن نقيسها. إذن، فهو يفهم فكرة القياس على الرغم من أن هناك غيره من الطلاب لا يستوعبها.

لقد أرادت "جيني" أن تضع نموذجًا مثاليًا للمنهج الدراسي الذي يجب أن يتعلمه الطلاب الصغار. وقد أفادتها ملاحظاتها للأطر الذهنية للطلاب في تخطيطها للأنشطة الموجهة وتلك غير الموجهة. وكانت ترغب في أن تتعمق أكثر لمعرفة كيفية ارتباط هذه الأنماط السلوكية بالتفكير، ولكن عدم خبرتها في هذا المجال كان يعيق فهمها للأمر في ذلك الوقت.

التغيير

تعتبر "جيني" دليلاً يبين قدرة المعلمة المتمرسة على تعديل نظرياتها وأسلوب تطبيقها العملي. من ناحية، كانت تتصرف كمعلمة جديدة تعود إلى أساسيات تنظيم أسلوب التطبيق من أجل إدخال نظريات وأبعاد جديدة. ومن ناحية أخرى، بخلاف أي معلمة جديدة كانت لديها الثقة والمهارة والاستراتيجيات للمجازفة وتجربة أساليب مختلفة وإجراء بعض التغييرات. كذلك، كانت لديها مهارات الاسترجاع والتقييم والتحليل وكانت واعية بأنها تختبر هذه النظريات الجديدة من خلال تطبيقها بشكل عملي.

لم تكن هذه التغييرات نتيجة مباشرة لاشتراك "جيني" في دراسة الحالة؛ بل أنها كانت تنشأ بشكل تدريجي حتى اكتملت. وقد غيرت بالفعل رأيها بشأن كيفية تحصيل الطلاب الصغار للعلم ودورها كمعلمة في هذه العملية وأهمية نشاط اللعب كنتيجة لعملها مع معلمة اكتسبت خبرة جديدة بجانب قيامها بقراءة العديد من الأبحاث عن التعليم في سن مبكرة والتي وضعها العديد من الباحثين التربويين، وكذلك أهمية المناقشات الدورية حول تطور المنهج الدراسي مع مجموعة من المعلمين المختصين بتعليم الطلاب في المراحل التعليمية الأولى. وقد أدى ذلك إلى تعديلها للأسلوب الذي تتبعه في تنظيم نشاط اللعب داخل الفصل. كما أن استخدام المناهج الشاملة مكنها من إبراز أهمية اللعب في الفصل:

في الماضي، كان الأسلوب السائد هو أنه بإمكان الطلاب اللعب بعد الانتهاء من الدراسة. أما اليوم، فقد صرت أهتم بإدخال نشاط اللعب كجزء من العملية التعليمية، وبالتالي يستطيع الطلاب إدراك فائدته وتحديد اختياراتهم بأنفسهم بشأنه. لم يعد اللعب نشاطًا نقوم به في نهاية الحصة، بل صار جزءًا منها يحرص الطلاب على أدائه.

في البداية، اهتمت "جيني" بطرح الألعاب المنزلية والفنية وكذلك ألعاب التشكيل باليد، ولكنها سرعان ما استبدلتها بألعاب تركــز علــى مجــالات معينة مثل الرياضيات والعلوم والقراءة والكتابــة والتكنولوجيــا واللعــب التخيلي. سهل هذا بالنسبة لها وبالنسبة للطلاب عملية تنظيم الأنشطة، فــي وجود شيء من المرونة بين الأنشطة. كما أنه سمح لــ "جينــي" بهيكلــة نشاط اللعب وجعله ثريًا بالأفكار قدر الإمكان والسماح للطلاب بقدر أكبر من الاستقلالية والحرية في الاختيار. وقد اعتمد هذا كلــه علــى وجهــة نظرها التي تؤكد أن اللعب يوفر الكثير من فرص الــتعلم المختلفــة وأن دورها هو تطبيق ذلك عمليًا. لم يعد اللعب مضيعة للوقــت، وإنمــا زادت أهميته بشكل كبير. من ناحية أخرى، وصفت "جيني" نشاط اللعب باعتباره عمل الطلاب الدراسي في ضوء نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة، لكــي تزيد من أهميته: "إنني أحاول أن أربطه بعملهم الدراسي وأن أقول أشــياء للطلاب مثل: "لقد أنجزت بعض التجارب العلمية الرائعة اليــوم" أو "لقــد أصبحت عالم رياضيات ممتازًا اليوم". ورويدًا رويدًا، بدأت "جيني" تحاول أن تزيل الفروق بين العمل المدرسي واللعب وتتحدث بشكل أكثر تحديــدًا عن تعليم الطلاب الصغار في السياقين كليهما.

أدى اهتمام "جيني" بالأبحاث التربوية السابقة إلى تغيير طريقتهــا فــي فهم وتحليل أسلوب تعليم الطلاب الصغار. وقد استعانت بهــذه الأبحــاث والنظريات الواردة بها لتقيّم من زاوية مختلفة أسلوبها في التدريس. ولكنها على الرغم من ذلك، كانت من أوائل من حاولوا تطبيق هــذه النظريــات وتفسير الأطر الذهنية للطلاب واهتماماتهم المعرفية الملحة. نتيجة لــذلك، كان لديها الكثير من الأسئلة حول هذه النظريات وآثارها علــى الأســلوب

الذي تتبعه في التدريس: "أجد صعوبة في تطبيق هذه النظريات، خاصةً على جميع الطلاب. ولكنها مع ذلك تنعكس في سلوك بعضهم، مما يزيد من صعوبة الأمر. لذا، بدأت أسأل نفسي إذا ما كنت أعامل الطلاب كلهم بنزاهة وأتيح لهم فرصًا تعليمية متكافئة".

شعرت "جيني" أن القيام بدورها اعتمادًا على نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة يمثل أكبر تحد مهني بالنسبة لها، وكانت غير راضية عن الأسلوب الذي تتبعه في التدريس. فطبقًا لنظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة، من المفترض أن يلتزم الطلاب بالأنشطة التي خططوا للقيام بها. بيد أن "جيني" قد لاحظت أنهم يتنقلون بين الأنشطة المختلفة دون أن تكون لديهم القدرة على تحديد المفيد منها، مما اضطرها إلى الاختيار بنفسها ما بين دعم الأنشطة التي يخطط لها الطلاب أو فرض مفاهيمها الخاصة التي تحمل قيمة تعليمية حقيقية. وقد حددت النقاط الرئيسية التي ينبغي العمل على تطويرها:

أريد أن يتحسن أسلوبي في ملاحظة نشاط اللعب الذي يقوم به الطلاب داخل الفصل وأن أشرك أولياء الأمور كي نتبادل المعلومات حول أنشطة اللعب المتنوعة التي يهتم أبناؤهم بممارستها. أريد أن أكتسب القدرة على إدارة نشاط اللعب بشكل أفضل عندما يزيد عدد الطلاب في الفصل. في الواقع، إن توفير خبرات متنوعة داخل الفصل قائمة على أنشطة اللعب يعد من الأمور التي أضعها على رأس أولوياتي بدلاً من المناهج الدراسية الرسمية أو سلوك الطالب في السنة الماضية. وهذا هو التحدي الكبير بالنسبة لي بصفتي معلمة تقوم بالتدريس للطلاب في المراحل التعليمية المبكرة.

لذا، حاولت "جيني" قدر استطاعتها مساعدة طلابها في التعلم دون أن تحجر على أفكارهم الناشئة. في البداية، فرّقت بين طرق التدريس المباشرة ومساعدة الطلاب على التعلم من خلال اللعب. لكن تفكيرها في الأساليب التي تتبعها في التدريس ساعدها في إدراك أن كلا الطريقتين يعدان أسلوبين متكاملين، إلا أن الفارق بينهما يتمثل في: أيهما بادر بالتخطيط للنشاط، أهو المعلم أم الطالب؟

وقد استطاعت "جيني" من خلال مراجعتها لمدى تطور مستواها أن تحدد العوامل التي تدفعها إلى تغيير أسلوبها:

لقد صرت أقدر أهمية تلقي الدورات التدريبية والتناقش وتبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين. فالتغيير سنة الحياة، والإنسان يتطور ويتغير باستمرار في محاولة لتحسين الأسلوب الذي يتعامل به مع الآخرين. لطالما استمتعت بحضور الدورات والاستعداد للتغيير وتعلم ما هو جديد.

إن هذا الاستعداد للتعلم والتغيير قد مكن "جيني" من التعرف على كيفية اكتساب الطلاب الصغار للعلم. كما كانت قادرة على تحديد ما وجب تغييره والسبب وراء ضرورة ذلك والفائدة التي ستعود عليها وعلى الطلاب نتيجة لهذا التغيير:

لقد بدأت أدرك أهمية اللعب وفائدته في العملية التعليمية. فبدلاً من النظر إليه باعتباره نشاطًا ترفيهيًا، يمكن النظر إليه بشكل أعمق واعتباره نشاطًا فكريًا. كذلك، فقد بدأت أربط بين ما يقوم به الطلاب في أثناء اللعب وفي أثناء الدراسة. فالنشاطان أساسيان، وكلاهما مهم.

إن ما توصلت إليه "جيني" يبين أنها كانت تحاول أن تبحث عن معنى ومفهوم جديد من خلال الأبحاث التربوية السابقة وتفاعلها مع غيرها من

المعلمات اللاتي يشاركنها أسلوب تفكيرها. في بعض الأحيان، يشير أسلوبها في البحث عن المعنى الفكري إلى أنها تسلك سلوك المعلم المبتدئ الذي يحاول أن يجمع بين الأفكار والنظريات الحديثة وبين الواقع اليومي السائد داخل الفصل. وقد حاولت تحديد الأطر الذهنية للطلاب أو أنماط التعلم في سلوكياتهم، ولكنها في هذه المرحلة لم تكن واثقة من مدى أهمية ذلك ولم تعرف سبيلاً لدعم هذه الأطر كجزء من محتوى المنهج الدراسي المقرر. وبناءً عليه، تكونت لديها نظرية تقوم على أن الطلاب الصغار يفضلون الأنشطة المرتبطة بالتفكير الحر، ولكنها ظلت عاجزة عن أن تحدد بدقة ما يُقصد بذلك أو ما يتضمنه. كما تحدثت "جيني" عن الأساليب المناسبة لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب كل على حدة من خلال الأنشطة التي يقومون بتخطيطها بأنفسهم. ومع هذا، تركز نظريتها على أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في توفير الظروف والعوامل التي من شأنها تشجيع الطالب ودفعه للأمام خلال العملية التعليمية.

أدركت "جيني" أنها تمر بمرحلة انتقالية مثيرة من حيث النظرية والتطبيق. فلكي تتقدم وتنمي قدراتها، كانت في حاجة لدراسة المزيد من الأبحاث التربوية واكتساب الخبرة الكافية. بالنسبة لها، كان انضمامها لهذه دراسة الحالة "أفضل عمل قامت به منذ سنوات"، حيث أدى تفاعلها مع بقية زميلاتها إلى شحذ تفكيرها، لا سيما حين تناولن بالمناقشة أهداف النظريات الاجتماعية البنّاءة في التعليم. ولكي تتقدم أكثر – نظريًا وعمليًا – كانت بحاجة إلى معلومات أكثر شمولية. لذا، فهي تعتبر نموذجًا للمعلم المتمرس الذي يتأقلم مع التغييرات الكبيرة التي تطرأ على كل من النظرية والتطبيق كشكل من أشكال الاهتمام بتحسين جودة عمليتي التعليم والتعلم.

دراسة حالة "إيف"

تقوم "إيف" بتعليم طلاب الفصول التمهيدية في مدرسة كبيرة بإحدى المناطق العشوائية في وسط المدينة. ومعظم هؤلاء الطلاب كان قد ذهب بالفعل إلى إحدى دور الحضانة أو دور الرعاية الصباحية الأهلية وتلقى تعليمًا تمهيديًا هناك وعدد قليل نسبيًا لم يتلق أي تعليم من قبل. لهذا السبب، كانت "إيف" قلقة بشأن انتقالهم من بيئة لأخرى واهتمت بالاتصال بهذه الدور وزارت الطلاب في منازلهم كي تتمكن من التعرف عليهم قبل بدء الدراسة، كما شجعتهم على زيارة فصلها خلال حصة المكتبة مرة كل أسبوع قبل بدء دخولهم المدرسة. كان الفصل كبيرًا وتشارك "إيف" معلمة زميلة فيه، ويسع لشتى أنواع الأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة المتنوعة.

نظريات "إيف" عن اللعب

كانت "إيف" ملتزمة باتباع منهج دراسي يعتمد على نشاط اللعب الذي عرّفته كالتالي: "إن اللعب ليس إلا النشاط الذي يبغي الطلاب ممارسته. لهذا السبب، يأتي في صور متباينة منها الأنشطة الفنية واليدوية والمسابقات والسلوكيات الفردية وأنشطة القراءة والمحاكاة وغير ذلك من الأمثلة". وذكرت "إيف": إن الطلاب الصغار يعتبرون اللعب جزءًا لا يتجزأ من العمل المدرسي، وبالتالي فهم يبذلون فيه مجهودًا كبيرًا". كما لاحظت وجود علاقة وطيدة بين نشاط اللعب وعملية التعلم، فوصفتها كالتالي: "يعد اللعب ضروريًا من أجل النمو الفكري والتكيف الاجتماعي للطالب الصغير؛ وذلك لأنه ينمي المهارات اللغوية لديه من حيث المحاكاة والتقليد والتحاور والتحدث وحل المشكلات".

كل ما سبق يعكس وجهة النظر القائلة بأن اللعب نشاط طبيعي وأنه السبيل الأمثل الذي يمكن أن يساعد الطلاب الصغار في التعلم. مثلما كان الحال مع "جيني"، اعتمدت نظريات "إيف" على مجموعة من الدراسات التي أعدها أهم الباحثين التربويين بالإضافة إلى تجربتها الخاصة في ملاحظة الطلاب وتعليمهم. استعانت "إيف" بكل ذلك ووضعت نظرياتها الخاصة التي قامت بتطبيقها بعد ذلك بشكل عملي.

وقد رأت أن للعب مميزات مهمة تشجع الطلاب على ممارسته بحماس دون الإحساس بالسأم الذي يصاحب عادةً الأنشطة الأخرى التي تتسم بقدر كبير من الرسمية. نتيجة لذلك، استطاعت من خلال اللعب معرفة كل شيء عن سلوكيات الطلاب وآرائهم وتدرك أية مشكلة يمكن أن تعترض طريقهم. كان هذا الهم الشاغل لها والذي ناقشته باستفاضة في منهجها للتقييم، كما أنه كان مرتبطًا بفكرة التعليم التعويضي المكفول لكل طفل حرمته الظروف أو البيئة التي يعيش فيها من حقه في التعليم. علاوة على ما سبق، لاحظت "إيف" أن أنشطة اللعب كلما تنوعت حفزت مجالات تعليمية متباينة لدى الطالب. على سبيل المثال، يوفر نشاط تمثيل الأدوار (الذي يعتبر جزءًا من اللعب التخيلي) أساسًا للتفكير النظري المجرد ووضع الفرضيات، كما أنه يساعد الطالب في فهم وجهة نظر الطرف الآخر. هذا بالإضافة إلى أن قيام المعلمات وأولياء الأمور بتنمية قدرات الطالب الكلامية من خلال اللعب يعتبر جانبًا مؤثرًا ومهمًا في العملية التعليمية. ومع هذا، فعند تخطيط المنهج الدراسي لم تصنف "إيف" نشاط اللعب بناءً على ما سبق:

أيًا كانت الصورة التي يتجسد بها اللعب أمام الطلاب، فهو في النهاية شكل من أشكال التعليم. فليس هناك فارق بين أن تكتب الأميرة "سنووايت" للأقزام السبعة رسالة اعتذار لأنها أكلت طعامهم ونامت على فراشهم في غيابهم وبين ارتداء ثياب معينة لأداء دور تمثيلي. في النهاية، هم يلعبون أو يتعلمون أو يفعلون الاثنين.

أحد أهم الأمور التي تشغل "إيف" هو اهتمامها بالطالب كفرد له كيان خاص. لهذا السبب، حاولت أن تكتشف قدر المعرفة لدى كل طالب وأن تتأكد من تلبية احتياجاته التعليمية عن طريق تراكم الخبرات، أي البناء على خبراته الماضية (وهو ما يمكن أن نطلق عليه اسم التعليم التراكمي). وكانت ترى أن اللعب جزء مهم من هذه العملية؛ نظرًا لأن الطلاب الصغار أظهروا خلاله بعض الصفات التي لا تبرز عادةً في سياقات أخرى مختلفة. استشهدت "إيف" على ذلك بعرضها لأحد أنشطة اللعب الجيدة تقوم فيه طالبتان باللعب معًا معتمدتين على مجموعة من أدوات اللعب بالإضافة إلى المحاكاة والتفاعل مع المعلمة والتركيز والاستيعاب الكامل. عادةً ما كانت الطالبتان تحاولان قيادة الطلاب الآخرين وإظهار صفات تسلطية في المواقف الجماعية، وإن كانتا تتصرفان بشكل مختلف في سياق اللعب.

دور المعلمة

كانت "إيف" مدركة للأدوار العديدة التي تؤديها كي تكون دعمًا للطلاب في تعليمهم خلال سياقات متنوعة. وكانت تميز بين المنهج التعليمي الرسمي الذي اعتبرته متسلطًا، وبين الدور التعاوني الذي تؤديه في سياق اللعب. يرتبط المنهج الأول بالأنشطة التي يجب أن يشترك فيها جميع

طلاب الفصل مثل رواية إحدى الحكايات أو تبادل المعلومات أو الرغبة في جعل الفصل مجموعة كاملة متماسكة كما في حصة الألعاب الرياضية. وقد ذكرت "إيف" أنها تنتقل بين دورها التربوي ودورها التعاوني في نشاط اللعب. حيث يبدو من ملاحظة أسلوبها في الفصل أن أسلوب تعليمها الرسمي يميل أكثر إلى الاعتماد على وسائل التسجيل لاستخدامها بغرض التقييم. علاوة على هذا الدور، نظمت "إيف" بعض أنشطة اللعب وغالبًا ما كانت تبغي تحقيق عدد من الأهداف التربوية من خلالها. وبالتالي، كان الطلاب خاضعين لمجموعة من الظروف المفروضة على سياق اللعب؛ إذ لم يكن الوقت المتاح أمامهم كبيرًا في كل نشاط يقومون به، كما كانت مشاركة المعلمة محدودة. لا شك أن "إيف" كانت سعيدة بفكرة الاشتراك والتفاعل مع الطلاب في لعبهم بهدف توسيع مداركهم وتحسين مهاراتهم اللغوية، وأنها شعرت باستجابتهم لها خلال أدائها لهذين الدورين المختلفين:

إن الدورين كليهما مختلفان، ولكنهما ضروريان ويجب أن يكونا هدفًا تسعى إليه المعلمة. وتعد طبيعة هذين الدورين متغيرة؛ فيمكن للمعلمة أن تنتقل في لحظات من سياق اللعب إلى دورها مرة ثانية كمعلمة مسئولة.

اعتمد دور "إيف" التربوي على توجيه الطلاب والسيطرة على سلوكياتهم وأفعالهم؛ إذ إنها ترى أن ثمة أمورًا معينة يجب أن يتعلمها الطلاب.

جدير بالذكر أن تفاعلها مع الطلاب كان إما خاضعًا لمجموعة من الأهداف التي وضعتها مسبقًا أو مرنًا حسب مقتضيات الموقف بشكل عفوي لم يتم التخطيط له. وقد شعرت أن ملاحظة الطلاب وتوقع سلوكياتهم من شأنه أن يساعدها في معرفة الوقت المناسب لتدخلها:

إن الأمر صعب. أعتقد أن المعلمة تشعر في بعض الأوقات أن تـدخلها مرفوض إذا كان طلابها منغمسين كليةً في اللعب. ولكن قد لا يكون هذا هو الأمر بالنسبة لهم، بل ربما يكونون في حاجة إلى قدر من التوجيـه والإرشاد من جانب المعلمة لكي يستمتعوا بلعب جيد.

استعانت "إيف" بعدد متنوع من الاستراتيجيات لتحسين جـودة اللعـب، بما في ذلك تحسين المهارات اللغويـة واليدويـة لـدى الطـلاب وحـل المشكلات وطرح الأسئلة وتوجيه انتباه الطلاب إلى جوانب معينة من أحد الأنشطة. من الواضح أنها كانت ترى شيئًا مميزًا في انغمـاس الطـلاب الصغار في اللعب، لذا كانت ترفض الاشتراك في مثل هذا النشاط كـي لا تفرض عليهم شيئًا أو تتحكم في أسلوب لعبهم. وبالتـالي، فـإن دورهـا التعاوني يقوم على القدرة على تحديد الوقت المناسـب لتـدخلها لتحـسين جودة اللعب. في بعض الأحيان أيضًا ينطوي هذا الدور علـى مـساعدة الطلاب في أداء نشاط معين لفترة معينة؛ وذلك لأن اللعب الجيد في رأيها يتطلب التركيز والانغماس الكامل من جانب الطالب.

لم تفرق "إيف" بين اللعب الحر التلقائي واللعب الموجَه، وشعرت أنـه من المناسب أحيانًا التدخل وتوجيه الطلاب لبعض الوقت ثـم الانـسحاب ثانيةً دون محاولة السيطرة على لعبهم. ولكنها تتمنى أن يحدث ذلك بشكل عفوي وأن تحذو غيرها من المعلمات حذوها:

ينبغي ألا تتدخل المعلمات لتسيطرن على نشاط اللعب؛ لأن هذا ما يحدث في العديد من المواقف، فيضطر الطلاب إلى الالتزام بما تطلبـه مـنهم المعلمات.

يتوافق هذا مع نظرياتها التي تركز على أهمية أن يسيطر الطلاب أنفـسهم على طريقة لعبهم، مع التأكيد على أن جميع أنشطة اللعب مفيدة في جوهرها.

التقييم

على الرغم من أن "إيف" تعتبر أن اللعب له وظيفة كشفية مفيدة، فإنها لم تجر أي تقييم رسمي للطلاب خلال لعبهم. من أهم الأشياء التي لاحظتها أن اللعب كشف عن مخاوف الطلاب الصغار ومشاكلهم لأنهم كانوا يتصرفون على طبيعتهم دون ضغوط بخلاف ما يحدث في المواقف الرسمية، فهي تقول: "لقد اكتشف أن الطلاب المحرومين يتقدمون تقدمًا ملحوظًا في الدراسة إذا كانت لهم خبرات كثيرة سابقة في أنشطة اللعب". وقد شددت على أهمية تدخل المعلمة بالتعاون مع أولياء الأمور لتحقيق هذا الإنجاز. يعد هذا الأسلوب التحليلي جزءًا من نشاط اللعب لا التقييم الرسمي، وهو ما يفيد عملية التخطيط.

امتد اهتمام "إيف" بالطلاب إلى أنشطة اللعب التي كانت تفسرها غالبًا في ضوء ما تعرفه بالفعل عن كل طالب بشكل مستقل. وهذه المعرفة قد مكنتها من تخطيط الأنشطة الجماعية التي تستطيع أن تتوقع بقدر كبير سلوك الطلاب وتفاعلهم مع بعضهم البعض. لهذا السبب، يعتبر فهم الطالب ومعرفة كل شيء عنه أمرًا جوهريًا في دراسة حالة "إيف"؛ لأنه يساعدها في تفسير قدرة الطالب على التعلم من خلال اللعب. وقد عبرت عن ذلك بشكل عام قائلة:

> **يمكن أن تفهم الكثير من الأمور المختلفة المتعلقة بالحالة النفسية للطالب. كما تستطيع أن ترى مدى تقدم نشاط اللعب، سواء أكان الطالب قد مارس الكثير من أنشطة اللعب من قبل أم لم يعتد اللعب مع الطلاب الآخرين. وبهذه الطريقة، تَسهُل ملاحظة أنهم خائفون أو خجلون أو أن ثمة مشكلات أو أحداث تجري في منازلهم تنعكس على أسلوب لعبهم. مثال على ذلك، ضرْب أحد الطلاب للدمية التي يلعب بها.**

كما كانت "إيف" مدركة بعض النتائج والعمليات التعليمية التي ينطوي عليها اللعب:

إذا جلست واستمعت لهم، ستجد أنهم يعبرون عن أنفسهم بمهارة لغوية فائقة. فهم يستعينون بأحاديث سبق وسمعوها من الآخرين أو ببعض الحكايات أو الأغاني التي يعرفونها، كما أنهم يتصرفون بصورة ناضجة وواعية خلال اللعب وفي جميع الأنشطة التعليمية الأخرى. هذا بالإضافة إلى الجانب التعليمي في نشاط اللعب والذي يعتبر جزءًا من المنهج الدراسي المقرر عليهم مثل حساب عدد فناجين الشاي التي عليهم إعدادها وما إن كان العدد يكفي لجميع الحضور.

أثّرت الأبحاث التربوية السابقة على أسلوب تفسير "إيف" لإمكانية تعلم الطلاب الصغار من خلال اللعب. وقد تحدثت عن عدد من المراحل التي يمر بها الطلاب والأطر الذهنية لهم وعن استغلالها لملاحظاتها لأنشطة الطلاب عند تخطيط المنهج الدراسي. جدير بالذكر أن "إيف" كانت واعية بالنظريات الرسمية ومدى تأثيرها في النظريات التي وضعتها بنفسها وأسلوب تطبيقها، فتقول: "يُفضّل أن يكون لدى المعلمة أساس قائم على نظرية ما تفسر سلوكيات الطلاب". وشأنها شأن "جيني"، فقد تبنت مجموعة من النظريات الجديدة، ولكنها لم تكن متأكدة في هذه المرحلة من الآثار التي قد تنجم عنها بعد تطبيقها عمليًا.

الاتجاه العام في التدريس

رأت "إيف" أن الفصول التمهيدية في المدرسة يجب أن تكون امتدادًا لفصول الحضانة، وأن المناهج الرسمية غير ملائمة ولا تفي باحتياجات الطلاب التعليمية كما أنها تقيد أسلوبها كمعلمة. وقد أشارت إلى الأساليب

المتبعة في دور الحضانة والتي تقوم على فكرة أن الطلاب الصغار يتعلمون من خلال اللعب، وركزت على أنها تفضل أن تبدأ من حيث انتهت الحضانة. وصفت "إيف" الزيارات التي تقوم بها إلى منازل الطلاب وأولياء أمورهم بأنها أهم شيء يجب أن تقوم به المعلمة كشكل من أشكال الالتزام بالتعرف على الطالب بصورة شخصية. وفي رأيها، إن هذه المعرفة تضمن لها أن تتمكن من تلبية الاحتياجات التعليمية لكل طالب بشكل مستقل وذلك عن طريق التعليم التراكمي والبناء على خبراته السابقة، مما مكنها من أن تبدأ مع الطالب من المستوى الذي يقف عنده وأن تحترم مرحلة النمو العقلي التي يمر بها ومستوى تحصيله.

وضعت "إيف" منهجًا دراسيًا يدمج نشاط اللعب والأنشطة الموجهة التي تديرها المعلمة من خلال تحديد موضوع معين يتم توجيه انتباه الطلاب إليه. وبالتالي، قامت بإجراء تعديلات على ركن محاكاة المنزل بالفصل ليعكس هذا الموضوع (أحد المشاتل مثلاً)، هذا بالإضافة إلى وجود عدد متنوع من أدوات الأنشطة الأخرى متاحة يمكن الاختيار منها مثل الرمل ومرشات الماء المخصصة لزراعة الشتلات وغيرها من الملابس الخاصة ببعض الأدوار التمثيلية. قسمت "إيف" المكان إلى مناطق معينة، ولكنها على الرغم من ذلك متصلة ومرتبطة ببعضها البعض بحيث يستطيع الطلاب تبادل الأدوات بينهم.

كما قامت بتقسيم الطلاب أنفسهم في مجموعات بحيث تتناوب كل مجموعة على الأنشطة المختلفة (العمل المدرسي ونشاط اللعب) خلال اليوم. كانت قد حددت عددًا من الأهداف لكل نشاط من هذه الأنشطة، وهذه الأهداف مرتبطة بموضوعات المنهج الحكومي:

إذا كان النشاط يركز على عملية التصنيف، فإنه يكــون فـــي هــذه الحالة نشاطًا حسابيًا. وقد يكون هناك مفهوم علمي معين تريــد أن يدركه الطلاب من فكرة ري النباتات. كذلك، إذا كان النشاط مرتبطًا بمزرعة ما، فقد يكون عليك تــشجيعهم علـــى تقمــص شخــصية المزارع. وبالتالي، فإن الأمر برمته يعتمد على توجيه تركيز الطلاب نحو موضوع معين حين يمارسون هذه الأنشطة.

وجدت "إيف" أن هذا الشكل من التنظيم يشجع الطلاب على الاستقلالية في التعلم كي يتمكنوا من الاعتماد على أنفسهم قدر المستطاع، مع تــدخل المعلمة عند الضرورة. هناك هدفان من وراء هذه الاستراتيجية كما تقــول "إيف": "هذا ما يجب أن تشجع كل معلمة طلابها على عمله، أن يعتمــدوا على أنفسهم قدر استطاعتهم كي لا يتزاحموا حولها، وبالتالي سيــصبحون بعد ذلك مسئولين عن تعليم أنفسهم". بهذا الشكل، يكون نشاط اللعــب قــد حقق فائدة مزدوجة. فقد كان مناسبًا للطلاب في هذه المرحلــة، ومكــنهم أيضًا من اتخاذ المبادرة والقدرة على الاختيار وتصميم أنشطتهم بأنفــسهم في النهاية. في هذا السياق، يجدر ذكر أن "إيف" كانت على اتصال دائــم بدار الحضانة التي كان طلابها ملتحقين بها قبل المدرسة، ولهذا كانت تعلم أن الأسلوب الذي تتبعه في التدريس يبني على خبراتهم السابقة. كما أنـــه يتوافق مع رأيها بأن المنهج الدراسي المقــرر علـــى طـــلاب الفــصول التمهيدية يجب أن يكون مكملاً لما درسه الطلاب في مرحلة الحضانة.

قدمت "إيف" رأيها بشأن أسباب تدخلها في لعــب الطـــلاب الــصغار، فمثلاً:

قد يحيد الطلاب عن موضوع النشاط. ربما يكون ذلك بسبب عدم وجود حافز قوي لديهم. عندئذٍ، تتدخل المعلمة في اللعــب وتحــاول توجيــه الطلاب. ولكن يجب ألا يتم هذا التدخل إلا إذا كان التوقيت مناسبًا.

بناءً على ملاحظات "إيف" وآراء الطلاب أنفسهم، فقد عرضَت بوضوح التوقيت المناسب للتدخل من جانب المعلمة والسيطرة على اللعب، وطرحت طرقًا للاستفادة من هذا النشاط بعد الانتهاء من أدائه من خلال المناقشات الجماعية مثلاً.

الضغوط

على الرغم من أن "إيف" حاولت تطبيق نظرياتها بشكل عملي، فقد اكتشفت أن ثمة بعض الجوانب التي لا يمكن تحقيقها لأسباب خارجة عن إرادتها. يعد هذا مرتبطًا بوجهة نظرها القائلة بأن المدرسة ليست المكان المناسب لتعليم الطلاب الصغار:

> **لقد ذهبت إلى دار الحضانة بالأمس وتحدثت مع المعلمات الأخريات عن العراقيل المختلفة وعن الفرق بين دار الحضانة والفصول التمهيدية بالمدرسة والسبب وراء أهمية ذهاب الطلاب الصغار إلى المدرسة عند سن معينة.**

كما عبرت عن رأيها بأن المنهج الدراسي المقرر على طلاب الحضانة والمعتمد بصفة أساسية على اللعب يعد ملائمًا أكثر من المنهج الحكومي المقرر. ولكن، شعرت "إيف" بأنه ليس في صالح الطالب أن تخفف الضغوط التي يفرضها المنهج الحكومي على الفصول التمهيدية، ويرجع السبب في ذلك إلى أن المنهج المعدل لن يشكل بالنسبة لهم أي تحد بعد أن تم تقليصه. وذكرت أن المعلمة في الفصول التمهيدية تتعرض للضغوط التي يفرضها عليها المنهجان كلاهما. علاوةً على ما سبق، فإن مرحلة الحضانة تخلو من القيود الظاهرية التي تظهر في المدرسة. وتقصد "إيف" بهذه القيود جدول الحصص وتقييد حركة الطلاب داخل أروقة المدرسة

ومواعيد تناول الطعام، مما ينشأ عنها عرقلة المسار الطبيعي لمنهج دراسي قائم على التعليم من خلال اللعب. كما ذكرت أن زيادة عدد الطلاب عن عدد المعلمات يعد عاملاً مهمًا ومؤثرًا في محاولة ضمان جودة خبرات اللعب التي يكتسبها هؤلاء الطلاب. كان هذا الأمر مشكلة أساسية بسبب طبيعة السياق الذي عملت فيه "إيف":

لدينا في المدرسة غرف كبيرة وشاسعة للمعلمات على الرغم من قلة أعدادهن. لذا، تجد المعلمة نفسها أحيانًا وحدها في الفصل بحيث تضطر إلى التعامل مع عدد كبير للغاية من الطلاب.

تفاقمت خطورة هذا الأمر حين تلتحق الدفعة الأخيرة من الطلاب بالمدرسة، حيث يزيد عدد طلاب الفصل من ٢٠ إلى ٣٠ طالبًا، وذكرت "إيف": "أنا واثقة أن خبرات اللعب سوف تكون أكثر ثراءً لو كان هناك عدد أكبر من المعلمات". كما عرضت بدقة الصعوبات التي تواجه المعلمة عند تعاملها مع الطلاب في هذه المرحلة العمرية المبكرة ومحاولة تحقيق المعادلة الصعبة بالجمع بين أنشطة اللعب والأنشطة الموجهة:

على المعلمة أن تعمل في أكثر من اتجاه في وقت واحد، وأن تقسم وقتها بين الطلاب جميعًا.

على الرغم من كل ذلك، لم تزل "إيف" مقتنعة بأن اللعب هو أكثر الأنشطة الملائمة بالنسبة للطلاب الصغار كي يتعلموا من خلالها الكثير من الأشياء، وقد حاولت توفير منهج قائم على فكرة التعليم من خلال اللعب إلى جانب أسلوب التدريس الرسمي. وفي واقع الأمر، كان هذا محاولة منها للتأقلم مع الواقع المحيط بها، ولكنه عكس أيضًا عدم التوافق بين نظرياتها وأسلوب تطبيقها.

النظريات في حيز التطبيق

على الرغم من التزام "إيف" بتطبيق منهج قائم على فكرة التعليم من خلال اللعب، فقد فرقت بين اللعب والأسلوب الذي تتبعه في التدريس. ولكنها لم تفرق بين اللعب الحر التلقائي واللعب الموجه، على الرغم من أن المنهج الدراسي كان منظمًا بطريقة تساهم في هيكلة أنشطة اللعب المتاحة أمام الطلاب الصغار وفي توجيههم كذلك في بعض الأحايين لكيفية ممارسة مثل هذا النشاط. ويمثل محتوى المنهج العلاقة بين الأنشطة التعليمية الرسمية وأنشطة اللعب.

اتبعت "إيف" أسلوبًا تحليليًا في التدريس واتخذت قرارات متأنية ومدروسة فيما يتعلق بعملية التخطيط والدور التربوي للمعلمة، وذلك بناءً على خبرتها ومعرفتها الواسعتين في مجال تعليم الطلاب الصغار. ووضعت ضمن أهدافها التربوية المهارات الاجتماعية والتعاونية لدى الطلاب، وذلك تماشيًا مع نظرياتها بشأن اللعب والاحتياجات التعليمية لهذه الفئة العمرية. فقد لاحظت أن الطلاب يجدون صعوبة في التعاون فيما بينهم في هذه المرحلة العمرية المبكرة، إلا أنه يمكن إكسابهم هذه المهارات من خلال أنشطة اللعب. إن هذا الانحياز تجاه اللعب قد يُعزى - بشكل جزئي على الأقل - إلى المبادئ العامة السائدة بالمدرسة. فكما أوضحت "إيف": "هذا أمر سائد في المدرسة ومرتبط بمفاهيم مثل تناوب الأدوار والثقة بالنفس والمشاركة". لذا، فقد قصدت "إيف" أن تصمم مجموعة من أنشطة اللعب يمكن فيها لطلاب معينين التفاعل بنجاح مع الآخرين.

على الرغم من أن "إيف" ركزت جل اهتمامها على النمو النفسي والاجتماعي للطلاب، فقد كانت أهدافها بالنسبة لأنشطة اللعب مرنة

ومرتبطة (بدرجة طفيفة) بالموضوع الأساسي للعب والمهارات المعرفية. وعلى الرغم أيضًا من أنها كانت تخطط دومًا لما تريد الطلاب أن يحققوه من خلال لعبهم، فقد وجدت أنهم غالبًا ما تكون لهم أهداف أخرى قد تحتل في بعض الأوقات الأولوية لديهم. ولكن نظرًا لأن فرص التعلم من خلال اللعب كانت متنوعة وكثيرة، شعرت بأن الطلاب قد استفادوا بشكل من الأشكال، مهما كانت الظروف.

على سبيل المثال، ظهرت مجموعة من الأهداف المتنوعة في أحد أنشطة اللعب المصورة على شريط فيديو، حيث طلبت المعلمة من الطلاب أن يرتبوا الدمى والقوارب حسب اللون وأن يتعاونوا معًا في اللعب وأن يبتدعوا قصصًا خيالية عن مغامرات هذه الدمى في القوارب. اعتبر الطلاب هذا جزءًا ممتعًا من نشاط مطابقة الألوان الذي جمع ضمن موضوعاته الدمى والألوان. كما أوضحنا في الفصل الرابع، حاول الطلاب تحقيق أهدافهم الخاصة عن طريق نقع عِصَابة امتصاص العرق في الماء والاستمتاع بعد ذلك بتجربة عصر هذه العصابة لتصفيتها من الماء. ترجمت "إيف" هذا التصرف قائلة: "عند هذه المرحلة، اختلف النشاط تمامًا. فصار الطالب ينظر إلى المادة التي يمسكها كي يعرف مدى نعومتها وكمية الماء التي يمكن أن تمتصها. وبالتالي، فقد تغيرت الأهداف كليةً". على الرغم من أن الأهداف التي وضعتها "إيف" لم تتحقق، فقد وجدت أن للأهداف الجديدة قيمتها أيضًا - بل وحتمية - إذا نظرنا إلى سن الطلاب. فهذا ما كانوا بحاجة لعمله كي يتعلموا شيئًا جديدًا:

إن ما يفعلونه رائع بحق. فهم يركزون على النشاط الذي يقومون به ويختبرون كمية الماء التي يمكن أن تمتصها العصابة، كما أنهم يفحصون باهتمام شديد نوع المادة الذي تتكون منه العصابة.

رأت "إيف" أن أمرًا كهذا يعتبر ممتازًا؛ إذ تحقق الكثير من الأهداف نتيجة ممارسة نشاط واحد دون التركيز على تحقيق الأهداف التي سعت إليها "إيف".

أما في نشاط آخر كنشاط محاكاة موقع البناء، فكانت الأهداف متمثلة في تنمية مهارات التعاون ومحاولة تركيب أحد النماذج. كان الطلاب قد قاموا بهذا النشاط من قبل، ولكن "إيف" لم تصرح لهم هذه المرة عن أهدافها من وراء النشاط. ومنذ البداية، بدأ الطالب "بيتر" في إعداد الرسم الهندسي، تبعه "سوزي" و"دين" اللذان شرعا في دراسة الرسم. بعد ذلك، انغمس "دين" في هذا النشاط في الوقت الذي كانت فيه "سوزي" تحاول تنفيذ التصميم الذي رسمه "بيتر" وكان من الواضح أنها بحاجة للمساعدة:

كان الولدان يتجاهلان "سوزي" على الرغم من أنها طلبت منهما المساعدة. كانا منعزلين ومشغولين بما يقومان به وحسب، وبالتالي فقد تركتهما واتجهت لغيرهما من زميلاتها في المجموعات الأخرى لطلب مساعدتهن.

اكتشفت "إيف" أن هدفها الأساسي بأن يتعاون الطلاب في أثناء اللعب لم يتحقق، على العكس من هدفها الثاني؛ حيث استطاع اثنان من أصل ثلاثة طلاب تنفيذ التصميم.

أثار هذا النشاط العديد من النقاط. فأولاً، ركزت "إيف" على الموضوع العام (فالولدان كانا أكثر كفاءة من "سوزي" في هذا النشاط، مما يعني أنهما يتمتعان بخبرة سابقة تفوق خبرة زميلتهما). ثانيًا، كانت "سوزي" تبدو أكثر كفاءة وقدرة على التخيل من الولدين،

ولهذا اندهشت "إيف" حين فشلت الطالبة في التعامل مع هذا النشاط. فشعرت "إيف" أنها قد أخطأت الحكم على الطلاب في بعض النواحي: "لقد كانت لي تصوراتي في هؤلاء الطلاب، فحسبت أن بعضهم يتحلى بقدر كبير من الثقة غير موجود في الواقع حين تعرض لموقف معين، على الرغم من أن البعض الآخر الذي حسبته لا يتحلى بهذه الثقة أظهر جرأته وشجاعته في هذا الموقف". ترى "إيف" أن هذا ليس إلا لمحة سريعة مما يجري عادةً داخل فصلها، وأنه نظرًا لعدم تفاعلها في لعب الطلاب بالقدر الذي كانت تتمناه أضاعت فرصة التفسير الدقيق لأي نتيجة أو عملية تعليمية.

التغيير

تشعر "إيف" أنها عاجزة عن تطبيق نظرياتها المتعلقة باللعب، وقد عرضت أسباب ذلك قائلة:

> **هناك عدد كبير من الطلاب والكثير من العراقيل والضغوط. من الناحية النظرية، أفضل أن يتأسس الطالب في مرحلة الحضانة قبل التحاقه بالمدرسة ولكن في وجود عدد كبير من المعلمات. كما أفضل أن يواصل الطلاب نشاط اللعب بشكل من الأشكال حتى بعد دخولهم المدرسة؛ وذلك حتى يحققوا أكبر قدر من الاستفادة. ولكني لا أجد ذلك سهلاً بسبب الكثير من العراقيل.**

قلصت هذه العراقيل فترات اللعب، مما أثر على جودته. بيد أن "إيف" شددت كثيرًا على أن اللعب مهم وأن الطلاب في سن الرابعة يجب أن يدرسوا منهجًا دراسيًا خاصًا يكون موجهًا إلى الطلاب في مرحلة التعليم المبكرة بدلاً من دراسة المنهج الحكومي. بيد أنها عجزت عن تطبيق هذا،

لأن الفجوة بين ما يريد المرء عمله وما يستطيع بالفعل عمله كبيرة للغاية. ومع هذا، كشفت المعلومات والملاحظات التي جمعتها "إيف" أن ثمة عراقيل وضغوط أخرى تعيق نجاح هذا الأمر. فأولاً، اعترفت بنفسها أنها كانت لديها تصورات معينة حول تصرفات الطلاب في أثناء اللعب والتي ثبت أنها كانت خطأ من خلال النشاط المصور على شريط الفيديو. ثانيًا، كانت لديها تصورات أخرى حول قدرة الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في التعلم والتعاون مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المتفق عليها. وبالتالي، فإن جودة اللعب تأثرت بعمر الطلاب ومدى كفاءتهم.

بالنسبة لـ "إيف"، كان الجانب الأساسي الذي يحتاج إلى التعديل في نظرياتها هو محاولة توفير الوقت والفرصة كي تستطيع المعلمة أن تتدخل وتتفاعل مع الطلاب في لعبهم. وعلى الرغم من أنها مقتنعة بمبدأ التدخل البسيط في اللعب، فإنها عجزت عن تحقيق ذلك بانتظام بسبب السياق التربوي الذي كانت تعمل فيه. بالمثل، كان تقييمها لما تعلمه الطلاب من خلال اللعب محدودًا، على الرغم من معرفتها التامة بالوظيفة الكشفية لمثل هذا النشاط. ونظرًا لعدم تدخل المعلمة، كان النشاط رديئًا ونتائجه سطحية. وشأنها شأن "جينا"، فقد رأت أن ثمة بعض المشاكل في الأسلوب الذي تتبعه عند التطبيق، مما يبشر بحدوث تغيير.

نستنتج مما سبق أن العامل الأساسي للتغيير بالنسبة لـ "إيف" هو إدراك أن تصوراتها بشأن القيمة الجوهرية للعب لم تتحقق بشكل عملي. ولهذا، فقد كانت بحاجة إلى الحرية في تطبيق منهج دراسي مماثل للمناهج المقررة على طلاب الحضانة مع توفير مزيد من الدعم والحد من العراقيل والضغوط في السياق العام للمدرسة. للوهلة الأولى، بدا هذا الأمر صعبًا.

ومع هذا، فبعد تحدثها مع غيرها من المعلمات بدأت تجد بعــض الطــرق التي يمكن من خلالها أن تحقق هدفها وقررت أن تستعين بنظام التخطــيط والتنفيذ والمراجعة الذي استخدمته "جيني" من قبل. وقد مدها هذا بإطــار مختلف لتخطيط المنهج الدراسي وتنظيمه بشكل اعتبرت أنه سيساعدها في تحقيق التوافق بين النظرية وأسلوب التطبيق العملي قدر الإمكان.

دراسة حالة "جينا"

في بداية إجراء الدراسة، كانت "جينا" قد نالت لتوها شهادة الماجــستير في التربية، وكان موضوع رسالتها هو التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد تنبأ لها المشرف على الرسالة بأنها معلمة واعدة ســتكون لهــا فــي المستقبل نظريات مهمة في أساليب التدريس. وتضمنت الرســالة أجــزاءً عن أهمية اللعب في مراحل التعليم المبكرة وكيفية تنظيم أنــشطة اللعــب وإدارتها. وبعد أن بدأت "جينا" عملها كمعلمة في إحدى المدارس، تعاملت مع طلاب أحد الفصول التمهيدية في مدرسة تتسم غرف الدراســة فيهــا باتساع مساحتها، وكانت تساعدها إحدى المشرفات. بصفتها معلمة جديدة، عرضت في قصتها عاملاً قويًا ومؤثرًا في التطوير والتغيير عند انتقالهــا من الأفكار النظرية المتعلقة باللعب إلى الأفكار العملية التي ساهمت فــي جعل نشاط اللعب جزءًا من المنهج الدراسي وفي إتاحة فرصة أكبر أمــام المعلمة كي تتدخل في نشاط اللعب وتتفاعل مع الطلاب.

نظريات "جينا" عن اللعب

تعكس دراسة حالة "جينا" رأيها في اللعب بأن له فوائد كبيــرة وبأنــه جزء لا يتجزأ من الأنشطة التعليمية التي تتم داخل الفصل. ومــع هــذا، كانت تنظر إلى المشكلات المرتبطة بنشاط اللعب بصورة واقعية:

يعتبر اللعب نشاطًا مهمًا للغاية، مثله في ذلك مثل عملية الاكتشاف وإجراء التجارب واتخاذ القرارات والاستقلالية والتناقش والتحدي. والصعوبة المتمثلة أمام المعلمة لا تقتصر على كيفية تخطيط أنشطة لعب جيدة وحسب، بل تتعدى ذلك إلى اكتشاف ما تعلمه الطلاب وإلى توسيع نطاق خبراتهم.

كما عرضت العلاقة بين اللعب والتعليم:

يُسهل اللعب بالنسبة للطالب الصغير (وبالنسبة للمعلمة) إحراز تقدم سريع. فليس هناك مجال للخطأ أو الصواب، والأهم من ذلك ليس هناك مجال للفشل. إن التركيز على التحدي المتمثل في اللعبة والرغبة في اكتشاف الجديد من خلالها يمكن أن يحسّن مستويات التحصيل لدى الطالب.

بالنسبة لـ "جينا"، كان استمتاع الطلاب باللعب عاملاً أساسيًا في نجاح مثل هذا النشاط باعتباره وسيلة تعليمية؛ حيث يستطيع الطالب التعلم بسهولة إذا لم يكن يشعر بأي ضغوط مفروضة عليه. وميزت بين القيمة الجوهرية للعب والأنشطة الرسمية الموجهة التي تتسم بنتائج تعليمية محددة. كما رأت أن الطلاب – لا سيما الطلاب الخجولين الذين يتسمون بطبيعة هادئة والذين قد تصبح أمامهم الفرصة للاشتراك في اللعب دون خوف أو قلق – يكون لديهم حافز قوي ويشعرون بالثقة نتيجة عدم وجود أي ضغوط عليهم عند ممارسة نشاط اللعب. هذا على العكس مما يحدث في حالة الأنشطة التعليمية الموجهة؛ حيث يمل الطلاب بسرعة ويفتر حماسهم. ثمة جانب آخر للمقارنة يتمثل في أن الطلاب لا يستطيعون ممارسة هذه الأنشطة التعليمية بمفردهم دون إشراف من جانب المعلمة، في حين أنهم في نشاط اللعب يستطيعون الاعتماد على أنفسهم كليةً وتنظيم

مواردهم وأدواتهم والتناقش مع بعضهم البعض. علاوة على هذا، فرقت "جينا" بين اللعب الحر التلقائي الذي يختاره الطلاب دون الحاجة إلى توجيه من المعلمة، وبين اللعب الموجه الذي تديره المعلمة مثل تعليم الطلاب كيفية ممارسة الألعاب لتحقيق أهداف معينة:

لا بد أن يكون اللعب نشاطًا ممتعًا ومحفزًا للطلاب، مثل لعب الشطرنج وما إلى ذلك من الألعاب الذهنية التي يمارسها الكبار. بيد أن المشكلة تكمن في الاستخفاف بأهمية اللعب وعدم تقدير فائدة هذا النشاط بسبب الاعتقاد بأن الطلاب لا يتعلمون منه شيئًا.

بالنسبة لـ "جينا"، فإن الطبيعة الشيقة غير المقيدة بالقواعد لنشاط اللعب تعتبر موطن قوة وضعف في وقت واحد. ففي رأيها، يعزز اللعب قدرة الطالب على التعلم ولكن ذلك يصعب تبريره لمن ينظرون إلى مثل هذا النشاط باعتباره نقيضًا للعمل المدرسي.

منذ المراحل الأولى من الدراسة التي تجريها، أدركت "جينا" أنها تفتقر للخبرة وأن ذلك يساهم فيما اعتبرته آنذاك عدم توافق بين نظرياتها والواقع السائد داخل الفصل. في ذلك الوقت، كانت الفكرة المسيطرة عليها أن اللعب يعد الأسلوب المناسب لتعليم الطلاب الصغار. وتحدثت عن أفكارها ونظرياتها بشأن استقلالية الطالب واعتماده على نفسه في تحصيل العلم، وكذلك تحدثت عن كيفية تطبيق هذه النظريات إذا كان الطلاب يتعلمون دون توجيه من المعلمة بحيث يصبح لهم مطلق الحرية في تحقيق أهدافهم الخاصة. لقد رأت "جينا" أن جودة التعليم سوف تتحقق إذا حاول الطلاب اكتشاف المعلومة بأنفسهم مثلما يفعلون في نشاط اللعب. وهي تقول: "أعتقد أنهم يتعلمون كثيرًا حين يحاولون اكتشاف المعلومة بأنفسهم،

وغالبًا ما يتمكنون من ذلك بفضل اللعب الحر التلقائي". يتوافق هذا مع واحد من أهم الجوانب التي يتناولها الباحثون التربويون دائمًا في دراساتهم عن نشاط اللعب، وهو أن الطلاب يجب أن تكون لديهم الرغبة في التعلم كي تنجح العملية التعليمية.

بالنسبة للخبرات والمهارات التي يكتسبها الطلاب من خلال اللعب، ركزت "جينا" على أهمية المهارات الاجتماعية واللغوية مع الإشارة إلى ضرورة استيعاب المواد الدراسية مثل الرياضيات والعلوم. بيد أن فهمها للمحتوى التعليمي لنشاط اللعب كان بسيطًا إلى حدٍ ما في هذه المرحلة. وقد ذكرت بخصوص اللعب الحر التلقائي أنه لا يجب أن تتوقع المعلمة ظهور نتيجة معينة، وإنما عليها أن تترك لهم مساحة كي يعتمدوا على أنفسهم في التعلم. يقترن اعتماد الطلاب على أنفسهم بقدرتهم على اللعب الحر دون تدخل أو إشراف من جانب المعلمة، كما أنه مرتبط كذلك بقدرتهم على حل المشكلات دون طلب المساعدة من معلمتهم:

> **يضع الطلاب قواعدهم الخاصة عند اللعب ويعتمدون على أنفسهم بشكل كامل حين تتاح لهم الفرصة للعب بحرية وتلقائية. فإذا لم يحدث ذلك وطلبوا مني المساعدة في أثناء انشغالي بقراءة كتاب مع أحد الطلاب، أستطيع أن أقول لهم: "ما رأيكم أن تحاولوا حل هذه المشكلة بأنفسكم؟" وهذا ما يفعلونه. على النقيض من ذلك، غالبًا إذا كانوا يقومون بنشاط كتابي فإنهم يلجئون إليّ كثيرًا لتوجيههم أو يفشلون في حل خلافاتهم أو تعلو الضوضاء الصادرة عنهم بحيث يصبح من الضروري أن أتدخل بنفسي لعلاج الأمر.**

مثل غيرها من المعلمات، اكتشفت "جينا" أن اللعب له وظيفة عملية وإدارية. ومن الملاحظ أن نظرياتها عن استقلالية الطلاب تأتي في المقام الأول عندها، مما يعكس افتقارها للخبرة الكافية بصفتها معلمة، كما يعكس فلسفتها في الحياة:

سوف تحرز المعلمات نجاحًا إذا أدركن قيمة نشاط اللعب وتخلصن من العراقيل الاجتماعية وأعدن استغلال القدرة على التخيل الموجودة لدينا جميعًا. إننا مثل الأطفال، ويجب أن ننظر بجدية إلى اللعب باعتباره نشاطًا مهمًا واستغلاله كوسيلة تعليمية وأن نحاول المشاركة كلما كان ذلك ممكنًا.

تتعارض هذه الأفكار مع ما قالته "جينا" عن نشاط اللعب الجيد الذي يعكس التفاعل القوي بين المعلمة والطلاب في تشكيل الأدوار التمثيلية المختلفة وتوجيهها المباشر لهم لشحذ التفكير التخيلي وتنمية المهارات الاجتماعية والتعاونية. على الرغم من أن الطلاب كان لهم مطلق الحرية في استغلال أفكارهم الخاصة، فإن جودة هذا النشاط تنبع من تبادل الأدوار بين المعلمة والطلاب:

يعد إعطاء مساحة للطلاب كي يتصرفوا بحرية وتلقائية أمرًا فعالاً ومؤثرًا كذلك. فحين تنفد مني الأفكار الجديدة، أجدهم يطرحون مجموعة متنوعة من الأفكار التي تشحذ تفكيري شخصيًا وتجعلهم يشعرون بالمسئولية تجاه الدور الذي يقومون به.

فرقت "جينا" بين دوريها في اللعب الحر التلقائي وفي اللعب الموجه، وأعلنت عن أهدافها في الحالة الثانية مع ذكر بعض التحفظات:

حين أشترك في اللعب الموجه، يكون النشاط مقتصرًا على تركيب لعب الأطفال وملاحظة حركتها. وبالتالي، يكون دوري في هذه الحالة تربويًا. فأطرح عليهم أفكارًا جديدة، وأحيانًا أحاول أن أخلصهم من خجلهم وأن أشجعهم على طرح أفكارهم الخاصة. ولكن لا يمكن أن أصف هذا الأسلوب سوى بأنه مجرد أسلوب تربوي، وهو أمر لا يعجبني.

انطوى دورها في حالة اللعب الموجه على تنمية مهارات أو مفاهيم معينة لدى الطلاب، مثل الحساب وترتيب الأشياء. على النقيض من ذلك، اتسم دورها في اللعب الحر التلقائي بدرجة أكبر من التعقيد:

حين يمارس الطلاب اللعب الحر التلقائي، لا أكون موجودة بصورة كبيرة لمراقبتهم وملاحظتهم. ولكني أعتقد أنني إذا فعلت ذلك، فسوف أستغل الأمر على الأرجح لأحول النشاط الذي يقومون به إلى نوع من اللعب الموجه.

شعرت "جينا" أن ثمة فوائد عظيمة تنتج عن اللعب تساعدها في معرفة المزيد عن مرحلة الطفولة المبكرة والمحتوى التعليمي الذي يُقدم للطلاب الصغار في هذه المرحلة. على سبيل المثال، إذا عرفت المعلمة المزيد عن المهارات اللغوية لدى الطلاب لاستطاعت تحسين هذه المهارات من خلال الأنشطة اللغوية مثلاً. وقد قدمت "جينا" عددًا من الأمثلة توضح كيفية تدخلها في نشاط لعب الطلاب في وجود أهداف واضحة للجميع، مع سؤالها إياهم طوال الوقت عن رأيهم أو تصويرهم فوتوغرافيًا كوسيلة لتسجيل ما قاموا به أو أنجزوه. في بعض الأحايين، كانت تتدخل بشكل أكبر، ولكنها وجدت أن ذلك غير ممكن وغير مرغوب. فمن ناحية، لم

يتسن لها الوقت للتدخل كلما أرادت. ومن ناحية أخرى، كان التوقيت المناسب لتدخلها عاملاً مهمًا:

أحيانًا عند ممارسة الطلاب لنشاط يندرج تحت اللعب التخيلي وتمثيل الأدوار مثلاً، يؤدي تدخل المعلمة إلى إرباكهم وانسحابهم. ولكنهم إذا طلبوا مساعدتها أو مشاركتها بأي شكل من الأشكال، فعليها في هذه الحالة أن تتدخل.

وبالتالي، على الرغم من نظرياتها عن الاستقلالية والحرية الممنوحة للطلاب في اللعب، فإن خبرتها المحدودة في مجال التربية كانت تدفعها نحو نظرية مختلفة تقوم على كيفية استغلال اللعب في السياقات التعليمية:

إنني أحاول تخطيط جميع الأنشطة بأسلوب محفز يشجع الطلاب على التعلم. فبالنسبة لنشاط الكتابة، يمكنني أن استخدم عددًا من المظاريف أو الاستمارات أو مجموعة من الكتب المتنوعة التي قد تشكل لهم حافزًا قويًا للتعلم.

ترى "جينا" أن اللعب يجب أن يثير نزعة التحدي لدى الطلاب. أحيانًا يستطيعون تخطيط أنشطة معقدة وصعبة من تلقاء أنفسهم، ولكن "جينا" لاحظت أن عليها أن تقدم مقترحاتها كي يتقدم مستوى اللعب في المجالات التي يقع عليها اختيارهم بصفة متكررة. أدركت "جينا" أنها باعتبارها معلمة جديدة، فإن أفكارها لا تتوافق دائمًا مع الواقع العملي السائد داخل الفصل.

التقييم

تعكس أساليب "جينا" في تقييم الطلاب عدم التوافق بين النظريات والواقع العملي ومحاولاتها في النجاح كمعلمة ماهرة. ولأنها معلمة جديدة،

فقد اهتمت كثيرًا بمدى مسئوليتها تجاه هذا الأمر. لهذا، حاولت جمع عـدد من الأدلة على ذلك. وعلى الرغم من أنها تدرك أن التعليم الجيد لن يـأتي إلا من خلال اللعب – خاصةً بالنسبة للطلاب في الفصول التمهيدية – لـم يكن هذا دليلاً مُرضيًا بالنسبة لها. في الأنشطة المـصورة علـى شـريط الفيديو، ذكرت "جينا" أنها كانت قادرة على تفـسير تـصرفات الطـلاب وسلوكياتهم المرتبطة بقيمة سياق اللعب:

يعتبر "مايكل" طالبًا ماهرًا فـي إيجـاد حلـول عمليـة للمـشكلات المختلفة. وعلى الرغم من أن لديه نزعة تسلطية، فهـو لا يـسبب المتاعب. كما أنه يركز على المهمة التي بين يديه حتى ينهيها. أما إذا أعطيته نشاطًا كتابيًا أو أي نشاط تعليمي آخر فإنه يملّه بسرعة ويحاول أن ينهيه في وقت قصير دون حماس.

كانت "جينا" مدركة أهمية التعليم من خلال اللعب، ولكنها عجزت عـن إثبات ذلك بشكل ملائم ودقيق نتيجة لعدم تدخلها في هذا النشاط كلما أرادت.

على الرغم من ضيق الوقت وغير ذلك من العوامل الإدارية، أدركـت "جينا" أن تدخلها مهم لمساعدة الطلاب على التعلم:

أريد تخطيط نشاط كتابي وآخر حسابي وثالث علمي، ثم أدع مساحة ما من الحرية للطلاب كـي يمارسـوا هـذه الأنـشطة لأرى أيهـا سيختارونه ثم أواصل عملي بدايةً من هذه النقطة. قد أشترك معهم في أحد هذه الأنشطة ليوم واحد، ثم في نشاط ثان في يوم آخر.

أشارت "جينا" إلى أنها تفضل تعليم الطلاب من خلال اللعب فـي إطـار مرن يعطيهم قدرًا من الحرية والاستقلالية في التعلم، وهذا من شأنه أن يتيح لي الفرصة لتقييمهم ومساعدة أولياء الأمور والزملاء من المعلمـات علـى إدراك قيمة اللعب. ومع هذا، كانت ثمة ضغوط عرقلت نجاح هذا الأمر.

الضغوط

اكتشفت "جينا" أنها عاجزة عن تطبيق نظرياتها بشكل عملي بسبب الصعوبات التي واجهتها في محاولة منها لتنظيم الطلاب والتعامل معهم. كما أن كونها معلمة جديدة جعلها تشعر بمسئولية أكبر تجاه هؤلاء الطلاب، وكذلك تجاه الجهات الخارجية مثل أولياء الأمور وزميلاتها من المعلمات وكذلك المفتشين التربويين. وقد شعرت بتضاعف هذه المسئولية بعد أن أصبحت معلمة بخلاف ما كان الأمر عليه عندما كانت لم تزل تدرس في كلية التربية، خاصةً لأنها صارت في حاجة للحصول على دليل يعكس مستوى الطلاب ورفع تقييمات رسمية عن مستوى تقدمهم. في رأيها، حالت هذه الضغوط دون استغلال نشاط اللعب، على الرغم من أنها كانت مدركة الاستراتيجيات التي يمكن تبنيها لتقييم مستوى تقدم الطلاب من خلال اللعب.

كان من أهم المصاعب التي واجهت "جينا" عدم قدرتها على ملاحظة الطلاب ومتابعتهم أو التدخل في نشاط اللعب كلما أرادت. ولكن هذه المشكلة كانت إدارية بصورة أساسية: "إن المشكلة التي تواجهني في الوقت الحالي فيما يتعلق باللعب الحر التلقائي تتمثل في ملاحظة الطلاب والوجود معهم؛ وذلك لأني معلمة جديدة وأحاول تحقيق التوازن بين كل شيء". غالبًا حين ينغمس بعض الطلاب في اللعب الحر التلقائي، تقوم "جينا" بالاستماع لمجموعة أخرى من الطلاب يقرءون أمامها من كتب تعلم القراءة والكتابة، وهو أمر كان يخجلها. عندما يتمتع الطلاب بالاستقلالية، فإنهم يلعبون بسعادة ويتيحون لها الفرصة للانتهاء من أمور أخرى عالقة. ولكن على الرغم من أنها اكتشفت أن اللعب في أثناء هذا الوقت يعتبر نشاطًا معرقِلاً – وهي استراتيجية إدارية مقصودة – لم تشعر بالرضا؛ إذ أن ذلك لا يتوافق مع نظرياتها. فقد كانت تريد قضاء بعض

الوقت مع الطلاب في اللعب الحر؛ لأنها رأت أن ذلك سيساعدها في تقييمهم وسيضاعف من مستوى تحصيلهم: "يجب أن أحاول تجنب أنشطة القراءة وغيرها كي أكون قادرة على ملاحظة الطلاب في أثناء اللعب الحر والاشتراك معهم حين يطلبون مني ذلك".

لم تعتبر "جينا" أن المنهج الحكومي يشكل عبئًا إضافيًا عليها، بل حاولت استخدامه بشكل عملي: "إذا تم وضع منهج معين للدراسة يمكن اتباعه، فأعتقد أن بإمكاني استغلال نشاط اللعب لطرح موضوعات معينة منه". بيد أنه كانت هناك مجموعة من الضغوط والقيود الأخرى:

من هذه الضغوط: الوقت والمسئولية أمام أولياء الأمور الذين لا يعتبرون اللعب نشاطًا مهمًا، هذا بالإضافة إلى طريقة العرض وتسجيل إنجازات الطلاب وكذلك افتقاري الآن للخبرة الكافية. وهذه النقطة الأخيرة تقلقني؛ لأني يجب أن أحاول قدر المستطاع استغلال الإمكانيات المتاحة أمامي.

كانت "جينا" مدركة لعدم التوافق بين نظرياتها والواقع السائد في الفصول وغرف الدراسة، فحاولت تقديم الحلول. في هذه المرحلة، أرادت أن تحقق التوازن بين نظرياتها فيما يتعلق بالتعليم من خلال اللعب وبين ما رأت أنه يمثل ضغوطًا أخرى مفروضة عليها. وكانت لديها تصورات واضحة عن المنهج المثالي الذي أرادت تطبيقه والذي ينطوي على جعل اللعب نشاطًا بَناءً وشيقًا وقيّمًا، ولكنها شعرت أن خبرتها في هذه المرحلة محدودة بحيث أنها لن تتمكن من تطبيق نظرياتها عمليًا. بمرور الوقت وبانتهاء دراسة الحالة التي تجريها، كانت قد قامت ببعض التغييرات المهمة على الأسلوب الذي تتبعه في التدريس من خلال تجربة أفكار

جديدة. علاوة على ذلك، فقد قامت بتعديل بعض نظرياتها حول قدر الحرية المسموح للطلاب، مع التزامها في الوقت نفسه بتشجيعهم على ممارسة أنشطة اللعب المختلفة.

الاتجاه العام في التدريس

مثلما هو الحال مع "جيني" و"إيف"، اهتمت "جينا" بغرس مبدأ الاستقلالية والاعتماد على النفس بين طلابها في وجود مجموعة متنوعة من الموارد والأدوات التي يمكن استخدامها. سعدت "جينا" بالمساحة المكانية والموارد التي استطاعت توفيرها للطلاب لممارسة نشاط اللعب. كما أن المنهج الدراسي كان منظمًا بحيث يحتوي على مجموعة من الأنشطة المختلفة سواء في مجال اللعب الحر التلقائي أو اللعب الموجه أو الأنشطة الرسمية الموجهة. كان الطلاب يمارسون اللعب غالبًا في أوقات الظهيرة لإتاحة الفرصة أمام "جينا" لسماع مجموعة أخرى من الطلاب وهم يقرءون من كتب تعليم القراءة والكتابة. حاولت "جينا" دمج ذلك في سياق اليوم بطوله، ولكنها وجدت أنه يشتت بقية الطلاب واعتبرت الأمر من الجوانب التي تريد تغييرها في أسلوب تنظيمها للفصل.

على الرغم من نظريات "جينا" عن استقلالية الطلاب وحريتهم، فقد كشف الاتجاه العام الذي تتبعه في التدريس عن تدخلها في لعب الطلاب. مثّل هذا عدم توافق بين نظرياتها وأسلوب تطبيقها، ولكن مع مرور الوقت اكتسبت "جينا" الخبرة الكافية التي مكنتها من إجراء تغييرات عملية في الواقع السائد داخل الفصل، كما اهتمت بتحسين جودة اللعب. على سبيل المثال، عند وصفها لنشاط اللعب الجيد

استخدمت الفكرة الأساسية لقصة (ذات الرداء الأحمر) لدمج اللعب بالخبرات التعليمية الموجودة في المنهج الحكومي:

امتدت فكرة القصة لتشمل العديد من موضوعات المنهج الدراسي، وانبرى الطلاب يعلقون على أحداثها. من خلال ملاحظتي للطلاب يلعبون، اكتشفت أن مثل هذا النشاط له فائدة تعليمية كبيرة حتى في الموضوعات التي قد تبدو تافهة. يتمثل الجانب المهم في توفير الوقت للمراجعة والتقييم، وكذلك توفير الوقت لتشكيل الأفكار وتطويرها بدلاً من الاندفاع وراء شيء جديد.

شعرت "جينا" أن الاعتماد على اللعب كوسيلة لإتاحة الوقت لسماع الطلاب يقرعون أو التركيز على الأنشطة الموجهة ليس موقفًا مناسبًا:

أفضل قضاء المزيد من الوقت في مراقبة الطلاب يلعبون وفي التعرف على ما يحققونه من إنجازات خلال هذا الوقت. أريد أن أتمكن من استخدام هذا في المجالات الأخرى وفي أنشطة اللعب الموجه.

كانت "جينا" مدركة للكيفية التي تريد من خلالها تحسين جودة اللعب عن طريق إعداد هياكل تنظيمية وإدارية أفضل. وبالتالي، يصبح أسلوبها في التدريس أقل رسمية، مما يجعلها توفر درجة أكبر من الحرية والاستقلالية للطلاب وتشجيعهم على الاعتماد على أنفسهم وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم بشأن التعلم. وقد حاولت إيجاد طريقة لجعل جميع أنشطتها التعليمية أكثر شبهًا بأنشطة اللعب بهدف تحفيز الطلاب على التعلم والاعتماد على النفس.

النظريات في حيز التطبيق

في كل نشاط من أنشطة اللعب التي وقع عليها الاختيار لتصويرها، تعارض أسلوب "جينا" مع النظريات التي وضعتها عن استقلالية الطلاب

واعتمادهم على أنفسهم. بيد أنها أدركت بشكل تدريجي أن الاستقلالية والحرية والاعتماد على النفس صفات لا يمكن الوصول إليها إلا في وجود إطار واضح. وهذا كان متوافقًا مع الاتجاه العام الذي تتبعه "جينا" في التدريس من خلال قيامها بهيكلة نشاط اللعب وجعل الأنشطة الموجهة أكثر تشويقًا بهدف تعزيز العملية التعليمية. وفي الحقيقة، لقد حاولت التأقلم مع الواقع السائد داخل فصلها والتعقيدات التي تصاحب عملية التدريس للطلاب الصغار.

يوضح المثال التالي كيفية قيام "جينا" بجعل الأنشطة الموجهة أكثر تشويقًا بالنسبة للطلاب. فقد بدأت بنشاط لغوي قامت به مجموعة من الطلاب لتنمية مهاراتهم في استخدام اللغة الوصفية وكذلك مهارات التحدث وطرح الأسئلة وتحفيز العمليات الفكرية. لم يقتصر الأمر على تحديد عدد من الأهداف حول ما أرادت أن يتعلمه الطلاب، بل تعدى ذلك إلى مساعدتهم في القيام بهذا النشاط بنجاح عن طريق عرضه لهم في موقف منفصل أولاً ثم عن طريق التدخل المباشر فيه. ومن خلال تخطيطها للنشاط مع الطلاب، كانت تأمل أن يتعلموا كيفية القيام به وتحقيق أهدافهم ثم الاعتماد على أنفسهم وتعديله بأشكال أخرى. على الرغم من أن هذا النشاط تديره المعلمة بنفسها، كان ثمة عدد من العناصر والفرص لتطبيق القواعد التي رأت "جينا" أنها ما زالت تجعل من هذا النشاط لعبًا.

من خلال مشاهدة الأنشطة المصورة على شريط الفيديو، تمكنت "جينا" من التحدث بشكل خاص عن الفائدة التعليمية التي تظهر من خلال ممارسة اللعب. علقت "جينا" على المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الطلاب وكذلك العمليات الفكرية التي يقومون بها:

يسعدني أن هناك طالبًا واحدًا في المجموعة قد عرف أول حرف من اسم الحيوان وفقًا لجدول الكلمات الذي عرضته، وهذا يدل على أنهم يستوعبون الكثير من الأشياء - خاصة الأشياء التي قمنا بفعلها معًا من قبل - فقد سبق واستذكرنا كلمات تبدأ بمثل هذا الحرف وبالتالي، أدركت أنهم يحتفظون بما يتعلمونه.

كما حللت "جينا" دورها في هذا النشاط وأشارت إلى بعض المواقف التي كانت تفكر أن تتدخل فيها والسبب وراء ذلك. فقد رأت أن دورها يتمثل في تسهيل الأمر على الطلاب لإحراز تقدم، وهذا يعني القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة وتنمية مهارات التحدث وطرح الأسئلة وتحفيز الأفكار الجديدة.

وفي نشاط آخر، قامت "جينا" بإجراء تغييرات في ركن محاكاة المنزل وحولته إلى متجر. كان هدفها من ذلك يتمثل في ضرورة تعليم الطلاب مبادئ التعاون والتفاوض والتناقش وتحمل المسئولية وتحسين مهاراتهم اللغوية كذلك. كانت قد لاحظت بالفعل جزءًا من لعب الطلاب ولم يعجبها ما يحدث:

لقد شاهدتهم يلعبون هذا النشاط ولم أجدهم يمارسون عمليتي البيع والشراء. كما أنهم لا يتواصلون مع بعضهم البعض جيدًا. وبدلاً من ذلك، يقومون بعمليات سطو على المتجر أو يستخدمون كلاب الحراسة، ويبددون وقتًا كبيرًا من النشاط بعيدًا عن المتجر في ملاحقة اللصوص أو ما شابه ذلك.

قررت "جينا" تغيير مضمون اللعب ومحتواه بعد أن لاحظت أن النشاط لا يتطور كما كانت تريد. فأعدَّت بعض القصص والمناقشات الجماعية

التي قدمتها لهم قبل النشاط لتجذب انتباههم. انغمس الطلاب في تأسيس المتجر وعرض اللعب التي صنعوها للبيع بهدف حسن استغلال الوقت وإدارته وتغيير أسلوب استخدامهم لمساحة المتجر.

في البداية، وضع الطلاب الأسعار على اللعب التي قاموا بصنعها - وذلك تحت إشراف "جينا" - ولكنها لم تكن واثقة من الطريقة التي سيتقدم بها النشاط ما إن تتاح الحرية والاستقلالية للطلاب. في أثناء ذلك، كانت سعيدة بتعاون الطلاب ونقاشهم مع بعضهم البعض عند تصميمهم للعب وتحديد أسعارها وطريقة عرضها. لهذا، بدأت تقوم بتقييم الطلاب كل على حدة لتحديد مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم الدراسي وكذلك للتعرف على صفاتهم الشخصية وطريقة تفاعلهم في هذا السياق:

بعد ملاحظتي لهم في أثناء قيامهم بهذا النشاط، اكتشفت أن ثمة شخصًا اختاروه ضمنيًا كي يتولى دور القائد، وهو الطالبة "جودي". كان "جون" و"ماري" يساعدانها. ولكنهم لم يناقشوا موضوع سعر المنتجات. فلقد كنت أريد أن يستخدموا هذه المهارة اللغوية في أثناء النشاط، ولكني لست أدري إذا ما كانوا يفهمون أمرًا كهذا. لذا، من الأفضل ألا أنتظر منهم القيام به.

واصلت "جينا" قيامها بهيكلة نشاط لعب الطلاب باستخدام القصص كحافز لهم وكإطار للعب التخيلي، مع مناقشة الأدوار التمثيلية والأهداف المختلفة واشتراك الطلاب في إعداد الأدوات وتنظيم البيئة التي سيلعبون فيها. وفي الصف الدراسي الثاني، شرحت السبب وراء ذلك وقالت: "يتسم الطلاب الصغار بنزعة تنظيمية، وأعتقد أنني سعيدة بعض الشيء بهذا لأني أفهم ما يفعلونه ويتعلمونه".

اتضح مما سبق أن "جينا" كانت قد بــدأت بالفعــل تعــديل نظرياتهــا وأسلوب تطبيقها اعتمادًا على ملاحظاتها للأدوار التمثيلية التي يقــوم بهــا الطلاب وقلقها من أن تقمصهم لدوري رجال الشرطة واللصوص مثلاً لــم يحقق أية فائدة تعليمية. وعلى حد قولها، يرجع السبب الرئيسي وراء ذلــك إلى غياب التوجيه والإشراف من جانب المعلمة. وفي حقيقة الأمر، فــإن علاقة نشاط اللعب بالعملية التعليمية وبدورها التربوي قد قامــت بتــشكيل الإطار الأساسي للتغيير بالنسبة لــ "جينا".

التغيير

لا شك أن درجة تقدم تفكير "جينا" وأسلوبها في التدريس خــلال فتــرة قصيرة نسبيًا أمر مبهر. فعلى الرغم من أنها معلمة جديدة، كانــت قــادرة على تحليل أسلوبها في التدريس بدقة وتحديد الجوانب الأساسية التي تشير إلى عدم التوافق بين النظرية والتطبيق.

لقد اهتمت "جينا" بعلاج هذه المشكلة، واعتمدت نظرياتها بصفة رئيــسية على مفاهيم مثل الحرية واتخاذ القرار كما كانت أساسًا لمبدئها بأن المدرسة تهتم بترفيه الطالب مثلما تهتم بأي شيء آخر يخــصه. بــصورة عمليــة، واجهها عدد من المشكلات الإدارية والضغوط الخارجية التي تتمثــل فــي مسئوليتها كمعلمة جديدة مقارنةً بخبراتها المحدودة عندما كانــت لــم تــزل طالبة تمارس التدريب العملي، حيث تذكر: "لم تتغير مبادئي مطلقًا، ولكــن الواقع السائد حاليًا لا يرتبط بها ولا يصلح معها. فالمنهج الدراسي لا يتــيح ذلك". كانت "جينا" مدركة أنها في حاجة إلى إجراء تعديلات علــى بعــض الجوانب في أسلوبها الإداري والتنظيمي بهدف تطبيق نظرياتها. ومع هــذا، ففي المراحل الأولى من دراسة الحالة لم تكن قادرة على فهم ما يجب تعديله

وتغييره وكيفية عمل ذلك. زاد فهمها لهذه المشكلات بعد مراجعة الأنشطة المصورة على شريط الفيديو، فانغمست في عملية تحليل الأنشطة محاولة أن تغير الجوانب الضعيفة في أسلوبها التطبيقي.

في البداية، لم تستطع "جينا" أن تحدد بدقة أهدافها التربوية من وراء أنشطة اللعب. وعبرت عن وجهة نظرها القائلة بأن عليها أن توضح أساليبها في التدريس، ولكنها لم تفكر في ذلك لأنها حديثة العهد بالعمل كمعلمة ولا تتمتع بالخبرة الكافية. ولكن عملية تحليل أنشطة اللعب في أثناء حدوثها مكنتها من أن تحدد هذه الأهداف والنتائج المترتبة على لعب الطلاب. كما قامت بتفسير السبب وراء قدرة الطلاب على التعلم من خلال هذه الأنشطة بالنظر إلى كل من طبيعة النشاط ومضمونه والآراء الشخصية للطلاب، مما جعل نظرياتها أكثر وضوحًا.

كان الجانب الأساسي الذي قامت "جينا" بتغييره هو دورها نفسه. فعلى الرغم من إيمانها بقيمة اللعب وبأنه أكثر الوسائل ملاءمةً لتعليم الطلاب أكثر من الأنشطة الرسمية، فقد اكتشفت أيضًا أن الطلاب في حاجة إلى استراتيجية أو إطار معين لتوجيههم. هذا يؤكد من جديد الفرق بين اللعب كنشاط ترفيهي واللعب كإحدى الوسائل التعليمية. وقد وجدت "جينا" عند مقارنتها بين نشاط اللعب الذي تضمن دوري رجال الشرطة واللصوص وبين دورها التفاعلي أن الطلاب احتفظوا بقدر من الحرية في اللعب:

لقد صممت النشاط بنفسي، ولكني تركتهم يتناقشون ويحاولون اكتشاف المعلومات الجديدة وحدهم دون تدخل مني. والأمر منوط بهم شريطة أن يكون لديهم إطار عمل، وأعتقد أن شيئًا كهذا في المدرسة يعتبر رائعًا.

ثمة فائدة أخرى من وراء تطبيق هذا النوع من اللعب المنظم الذي يقوم على الحرية والاستقلالية كذلك. تتمثل هذه الفائدة في أنه يوفر أساسًا لتحسين مهارات الطالب في المستقبل في مجالات تتسم بأنها أكثر رسمية، كالكتابة مثلاً. امتد إطار العمل الذي حددته "جينا" فشمل العديد من الجوانب لتشجيع الطلاب على رسم قصة مصورة وتأليف أحداثها، وهذا أمر من شأنه أن يحفزهم للتفكير في أدوارهم وفي أسلوب تنظيم نشاط اللعب وتسلسل أحداثه، بالإضافة إلى توفير سياقات هادفة لتعلم القراءة والكتابة. يعتبر هذا أيضًا بمثابة وسيلة لتسجيل أنشطة اللعب التي يقومون بها ودليل على تقدم مهاراتهم في القراءة والكتابة تستطيع "جينا" تقديمه لأولياء الأمور وكذلك إلى زميلاتها.

يعكس هذا المستوى من التفاعل الذي يسم لعب الطلاب الصغار تحولاً رئيسيًا في نظريات "جينا" وأسلوب التطبيق الذي تتبعه: "أجد تفكيري الحر منظمًا، وأحاول أن أضاعف من ذلك". وقد اعترفت بأن إعادة تشكيل فكرة اللعب تعد أمرًا عمليًا ولكنه يقترن أيضًا بجودة نشاط اللعب والعملية التعليمية:

لقد أعدت التفكير في بعض الأمور حيال النشاط الذي يؤديه الطلاب، ولكن ذلك كان ضروريًا نظرًا للفوضى وعدم التنظيم السائدين به وكذلك لعجزي عن إدارة الفصل والسيطرة عليه. حقيقةً، يحدوني الحماس لتقديم أنشطة لعب جيدة إلى الطلاب يمكنها أن تساهم في تقدم مستواهم بدلاً من تقمصهم لشخصيات رجال الشرطة واللصوص. ولكني لا أقصد أن ذلك لا يحقق فائدة تعليمية، فقد يكون متنفسًا لهم. لكن لأني معلمة، شعرت بضرورة التدخل ومساعدتهم في التناقش والتفاوض مع بعضهم البعض أكثر مما يفعلون عادةً حين يمارسون هذا النوع من الأنشطة.

بعد وضع أطر لأنشطة اللعب التي يمارسها الطلاب الصغار، سعدت "جينا" بالنتائج التي ساهمت في تحسين جودة اللعب والعملية التعليمية:

أعتقد أن مهارات الطلاب في التفاوض والتناقش قد تحسنت كثيرًا عما كان عليه الأمر في البداية حين كنت أمارس التفكير الحر. والآن أحاول إعادة ترتيب أولوياتي. أجد نشاط القراءة مهمًا للغاية، إلا أن هناك أنشطة أخرى مهمة بالقدر نفسه. لهذا، يعتبر اللعب كنشاط ترفيهي شيئًا ثانويًا. ولكن معرفة المزيد عن المرحلة العمرية التي ينتمي إليها الطلاب جعلتني أدرك أنهم بحاجة إلى هذا النوع من الأنشطة باستمرار في إطار أكثر تنظيمًا مما كنت أقدمه لهم في الماضي.

كجزء من هذا الإطار المنظم، رأت "جينا" الكثير من الفرص المتاحة للربط بين نشاط اللعب والأنشطة الموجهة. على سبيل المثال، إكساب الطلاب خبرات جديدة عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم لزيارة أحد المتاجر لتنمية مداركهم، الأمر الذي من شأنه أن يفيدهم عند ممارسة نشاط تمثيل الأدوار. وقد اكتشفت وجود علاقة مباشرة بين الخبرات الحقيقية ونشاط تمثيل الأدوار، مما يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية من خلال اللعب.

يتمثل أحد أهم الأسباب وراء التغييرات التي قامت بها "جينا" في فهم المرحلة العمرية التي ينتمي إليها الطلاب في الفصول التمهيدية وفي المراحل التعليمية المبكرة، كما يتمثل في تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب في هذه السن. بناءً عليه، فقد ساهمت خبرتها المتنامية عند تعليم الطلاب الصغار في تقدم مستواها المهني وإحداث تغييرات إيجابية في الأسلوب الذي تتبعه في التدريس. وخلال التدريس على مدار نصفي العام الدراسي، استطاعت "جينا" اكتساب بعض المهارات التنظيمية والإدارية

التي كانت تفتقر إليها حين بدأت مهنة التدريس، كما أعادت التفكير في بعض نظرياتها السابقة التي عكست عدم التوافق بين العمل المدرسي ونشاط اللعب الذي سبق عرضه في الفصل الثالث. من ناحية، أرادت "جينا" أن تجعل جميع الأنشطة شيقة أمام الطلاب. ومن ناحية أخرى، رأت ضرورة أن يكون اللعب نشاطًا منظمًا مرتبطًا بالأهداف التربوية للمنهج الدراسي. وبالتالي، صار العمل المدرسي واللعب نشاطين متصلين، كما أضحت "جينا" واعية بضرورة تقييم ما يتعلمه الطلاب في السياقين كليهما. لم تشكل الضغوط الخارجية تهديدًا أو تحديًا كبيرًا بالنسبة لها، فقد شعرت بالثقة التامة في أن نظرياتها وأسلوب تطبيقها قد أصبحا متوافقين. وعلى الرغم من أن العديد من نظرياتها حول طبيعة اللعب وقيمته لم تتغير، فإن نظرياتها الأولية قد تغيرت تمامًا بسبب الواقع السائد الذي يواجهها كمعلمة جديدة.

الملخص

أوضحت دراسات الحالة التي تم عرضها في هذا الفصل أن المعلمات الثلاث كن يتبنين نظريات متقاربة حول قيمة نشاط اللعب وفائدته. ولكن تظل هناك بعض الاختلافات بين هذه النظريات. فعند التطبيق، يعتبر اللعب سياقًا مهمًا يتيح للطلاب الصغار تلبية احتياجاتهم واهتماماتهم التعليمية وتنمية الحافز الداخلي لديهم والقدرة على الاستقلالية والاعتماد على النفس، وهي عوامل تساهم في تحسين جودة العملية التعليمية في الفصول التمهيدية. ومع هذا، فقد كانت هناك اختلافات مهمة في كيفية تنظيم المنهج الدراسي كي يشمل أنشطة اللعب، وكذلك في الطرق التي اتبعتها كل معلمة طبقًا لهذا.

وقد تنوعت درجة تعبير كل معلمة عن نظرياتها، ولأسباب مختلفة كذلك. على سبيل المثال، حاولت "جينا" كثيرًا بصفتها معلمة جديدة تشكيل نظرياتها بحيث ترتبط بأسلوب التطبيق. وفي الوقت نفسه، كانت قد بدأت تتأقلم مع الواقع السائد داخل الفصل بالإضافة إلى المسئوليات كلها التي تستتبع ذلك. في البداية، سيطرت فلسفة "جينا" في الحياة على نظرياتها العملية والتربوية. وهذه نقطة مهمة؛ إذ إن التدريب الذي نالته أكد على أهمية الربط بين اللعب والمنهج الدراسي عن طريق تنظيم البيئة التعليمية وهيكلتها ووضع أهداف واضحة تتيح ممارسة الأنشطة الموجهة التي تديرها المعلمة وتلك غير الموجهة التي يضعها الطلاب.

اعتمدت "إيف" على نظريات معينة كأساس لعملها، وهذه النظريات مستمدة من الدورات التدريبية التي تلقتها كجزء من برنامج التطوير المهني المستمر الذي يخضع له معلمو المراحل التعليمية المختلفة. كانت "إيف" قادرة على تشكيل نظرياتها، ولكنها اكتشفت جوانب مهمة لعدم التوافق بين النظرية والتطبيق ترجع بصفة أساسية إلى الضغوط الموجودة داخل المدرسة. ومثل "جيني"، بدأت تضع نظريات جديدة حول اللعب وارتباطه بتعليم الطلاب الصغار. كما شرعت في إعادة تنظيم أفكارها، ثم عدلت من أسلوب التطبيق.

واجهت "جيني" بعض الصعوبات عند محاولة وضع نظرياتها الجديدة أو فهم الأطر الذهنية للطلاب. وهي بذلك كانت تتصرف كما لو أنها معلمة جديدة، ولكن مع توفر الخبرة والمعرفة التي يمكن من خلالهما اختبار هذه النظريات الجديدة.

بالنسبة للمعلمات الثلاث، كانت الأساليب التي قمن بتبنيهـا فـي هـذه دراسات الحالة صعبة وحفزت لديهن التفكير التحليلي. من الملاحظ أنهـن عندما عجزن عن توضيح نظرياتهن، لجأن إلى بعض الأمثلة أو المواقف عن طلابهن أو جوانب من أسلوبهن في التدريس. وبالتالي، فقد اسـتطعن أن يصورن بدقة التعقيدات والضغوط الموجودة في الواقع المدرسـي. وإذا حللنا نظرياتهن وأسلوبهن في التطبيق، لوجدنا أن المواقف التي تعرضـن لها تعكس درجة كبيرة من التفكير التحليلي، وهو ما يـضمن اكتـسابهن الخبرة والمعرفة.

شعرت المعلمات الثلاث إلى حد ما بعدم الرضا عن أسـاليب التطبيـق التي يتبعها في تنفيذ نظرياتهن. يرجع سبب ذلك إلى الضغوط التي تخللـت هذه النظريات وأسلوب تطبيقها والتي كانت خارجة عن إرادتهن. بيد أن كل معلمة منهن قد عبرت عن استيائها تجاه بعض الجوانب في أسلوب التطبيق وعن رغبتها في تغييرها من خلال إعادة تشكيل فكرة اللعب. بالنـسبة لــ "جيني"، كانت هذه العملية قيد التطبيق قبل بداية هـذا المـشروع التربـوي واشتملت على تبني نظريات وأساليب جديدة لتطبيقها. وقد مكنتهـا خبرتهـا وثقتها في نفسها من المجازفة واختبار النظريات الجديدة عن طريق تطبيقها عمليًا والانخراط في التحليل ومناقشة زميلاتها. وفي النهاية، كانت "جينـي" متحمسة لتطبيق المزيد من النظريات لدعم عملية التغيير.

من خلال الملاحظة والتحليل النقدي، حددت "جينا" أيضًا بعض الجوانب في أسلوب التطبيق التي تعد في حاجة إلى تغيير. وقد حاولت تنفيـذ ذلـك بطريقتها. وبصورة تدريجية، استطاعت التمييز بين اللعب كنشاط ترفيهـي وبين اللعب كنشاط تعليمي، وكذلك بين حاجة الطلاب إلى الحرية والاعتماد على الذات عند التعلم وبين حاجتهم إلى إطار إداري وتنظيمي فعال.

أما "إيف"، فقد كانت مستاءة لأنها رأت أن المنهج الدراسي المقرر على طلاب مرحلة الحضانة يناسب أكثر الطلاب في سن الرابعة من العمر، ولكنها كانت مقيدة بالضغوط التي تفرضها المدرسة. وهي لم تكن تريد أن يقتصر دورها على التعليم الرسمي وحسب، بل وأن تثبت لأولياء الأمور ولزميلاتها كذلك أهمية ما يتعلمه الطلاب الصغار من خلال اللعب. لذا، فقد تميزت الطريقة التي نظمت بها أنشطة اللعب بالأسلوب التوجيهي من حيث إنه كانت هناك مجموعة من الأهداف أو التوقعات التي وضع من أجلها كل نشاط من أنشطة اللعب، كما تم إشراك الطلاب بالتناوب في عدد متنوع من هذه الأنشطة التي شكّلتها "إيف" بنفسها.

بالنسبة لـ "إيف"، عندما شاهدت أنشطة اللعب المصورة على شريط الفيديو، فإن ذلك تحدى معظم تصوراتها عن اللعب وعن أهدافها الخاصة. وقد أدركت أن أنشطة اللعب الموجهة تتغير غالبًا بالكامل على يد الطلاب أنفسهم. حتى عندما كانت لديها أهداف واضحة من وراء ممارسة أحد الأنشطة، كان الطلاب ينشغلون في تنفيذ أفكارهم الخاصة. أثبت هذا لها أن الطلاب الصغار يحيدون عن النشاط الأساسي، وأنه لا يشترط بالضرورة أن تتولى المعلمة تخطيط الأنشطة. علاوةً على ما سبق، فقد أدركت أنها تضع تصورات مسبقة حول قدرات الطلاب وإمكانياتهم في اللعب وفي تحقيق الأهداف المرجوة من نشاط كهذا. وبعد تحدثها مع غيرها من المعلمات، قررت أن تغير من أسلوبها في التدريس عن طريق اتباع المنهج الشامل الذي سبق واستعانت به "جيني". وبسبب تعرضها للضغوط في ظل السياق التربوي الذي تعمل فيه، رأت "إيف" عددًا من الفرص لتطوير المنهج الدراسي بحيث يتفق ونظرياتها حول كيفية تعليم الطلاب من خلال اللعب، وهذه الفرص من شأنها أن تتيح لها علاج مواطن القصور في أسلوب تطبيقها للنظريات.

لقد استطاعت المعلمات الثلاث التعامل مع عدم التوافق بين النظرية والتطبيق وتقديم العوامل التي تحفز على التغيير. كذلك، تعكس دراسات الحالة المذكورة في الفصل أن التفكير التحليلي قد أصبح وسيلة مؤثرة وقوية في التعليم والتطوير بالنسبة لهؤلاء المعلمات، فمن خلاله نجحن في تعديل نظرياتهن أو أسلوبهن في التطبيق أو كليهما، وذلك لأسباب مختلفة وبطرق متنوعة. بيد أنهن جميعًا قد اشتركن في الاهتمام بتحسين جودة التعليم ونشاط اللعب داخل فصولهن.

الفصل السادس
التعليم من خلال اللعب
(الماضي والمستقبل)

يتمثل الهدف الرئيسي من دراسات الحالة التي عرضناها في الفصل السابق في تقديم وصف واضح لنظريات المعلمات وآرائهن حول نشاط اللعب في مرحلة التعليم المبكرة، وذلك بغية تأكيد العلاقة بين نظرياتهن وأسلوبهن في التطبيق وكذلك دراسة التأثير الذي تحدثه الظروف المحيطة على هذه العلاقة. ويعد تحقيق هذين الهدفين الخطوة الأولى الضرورية في تحسين جودة التعليم داخل الفصول. وقد تناولناهما بالتفصيل في سياق العلاقة بين النظرية والتطبيق في الفصل الثاني من الكتاب. أما في هذا الفصل، فسوف نشرع في دراسة الضغوط والمشكلات التي تنشأ بسبب النظريات وأسلوب تطبيقها داخل الفصول قبل أن نتناول فائدة تعديل أسلوب تطبيق هذه النظريات وكذلك فائدة التطوير المهني بالنسبة للمعلمات.

نظريات المعلمات حول اللعب

تحاول كل معلمة تطبيق نظرياتها في مجال التربية والتعبير عنها من خلال الاتجاه العام الذي تتبعه في التدريس. ينطوي هذا على تحديدها للأولويات التربوية التي تشمل تهيئة السياق التعليمي كي يناسب ممارسة نشاط اللعب. إن مدى قدرة المعلمة على تطبيق نظرياتها من خلال الأنشطة التي تقوم بتصميمها للطلاب يعتمد على مجموعة من العوامل أو الظروف التي قد تحقق أو تقيد الأهداف

والتوقعات المرتبطة باللعب. في واقع الأمر، يؤدي استخدام تقنيات الاسترجاع[١] إلى التفكير التأملي[٢] الذي من خلاله تراجع المعلمة نظرياتها والجوانب الرئيسية فيها وفي أسلوب التطبيق.

السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما طبيعة هذه النظريات؟ يرى بعض الباحثين أن النظريات الضمنية التي تحاول المعلمة تطبيقها تميل إلى المبالغة في انتقاء علاقات السبب والنتيجة من بين العديد من المصادر والمبادئ الشائعة والتعميمات المستقاة من تجارب وآراء شخصية. وحقيقةً، أثبتت الدراسات التربوية أن النظريات التي تدور حول نشاط اللعب تقوم بالفعل على عدد متنوع من العناصر، إلا أن ثمة أوجه شبه بينها تم توضيحها على مخطط المفاهيم (انظر الملحق ج) الذي يتناول كيفية قيام هذه النظريات بكشف أسلوب تخطيط المنهج الدراسي واختيار الأنشطة التعليمية وطرق التدريس وتقييم النتائج التعليمية. تقوم الجوانب الرئيسية لهذا المخطط على المعرفة الواسعة بأيديولوجيات التدريس ومستوى النمو المعرفي للطالب وأصول التربية ومحتوى المنهج الدراسي والعمليات التعليمية التي تتم داخل الفصل، كما تثبت هذه الجوانب الارتباط بين المعرفة والتطبيق العملي وعلاقتهما بآراء المعلمة عن أهداف العملية التعليمية وطبيعة مرحلة الطفولة.

تركز نظريات المعلمات الثلاث في دراسات الحالة على أهمية اللعب باعتباره جزءًا لا يتجزأ من المنهج الدراسي. فهو يسهم في تحسين جودة

---

(١) الاسترجاع: عملية استعادة تعليم أو خبرة سابقة من الذاكرة.

(٢) التفكير التأملي: يقصد به هنا قيام المعلمة بالتفكير باستمرار فيما تفعله داخل الفصل بهدف تحسين أدائها.

التعليم لأنه يوفر الظروف المثالية التي تمكن الطالب من التعلم. تشمل هذه الظروف مجموعة متنوعة من العمليات المرتبطة بنشاط التعلم مثل الدافعية الداخلية والاستكشاف والتجريب وحب الاستطلاع. ويعتبر تكوين الآراء الإيجابية حول اللعب عاملاً مهمًا يؤثر على العلاقة بين هذا النشاط ونشاط التعلم؛ وذلك لأن اللعب يتيح للطلاب الصغار مساحة كبيرة من الحرية والاستقلالية والاعتماد على النفس والثقة بقدراتهم واختياراتهم وتحمل المسئولية. تعد مهارة تحمل المسئولية موضوعًا متكررًا وشائعًا في حديث معظم المعلمات، وهي مرتبطة بتنمية السلوكيات الإيجابية وإثارة البهجة والتشويق لدى الطلاب. فنشاط اللعب يوفر لهم مجموعة من الخبرات المفيدة القابلة للتطبيق والتي تتيح لهم شيئًا من الاستقلالية وتحمل مسئولية تعليم أنفسهم. علاوةً على هذا، فإنه يلبي الاحتياجات والاهتمامات التعليمية للطلاب التي تعكس شيئًا عن سلوكهم ومستوى نموهم المعرفي.

يرتبط بالنظريات القائمة حول أهمية اللعب التمييز بين اللعب والعمل المدرسي. فمن خلال نشاط اللعب، يستطيع الطلاب بشكل تلقائي اختيار ما يحتاجون إلى القيام به وتعلمه. يتعارض هذا مع الأنشطة الموجهة التي تضعها المعلمة والتي لا يشترط أن تحقق في جميع الأحيان أهداف الطلاب أو أن تجذب اهتمامهم بالقدر نفسه. لهذا السبب، حاولت المعلمات في دراسات الحالة تحقيق هذه المعادلة الصعبة والموازنة بين نشاط اللعب والعمل المدرسي.

النظرية والتطبيق داخل الفصل

على الرغم من العدد المتزايد للدراسات التي يتم إجراؤها حول المعرفة النظرية لدى المعلمة، فإنه لم يُجرَ الكثير من الدراسات حول قيام المعلمة

بربط معرفتها النظرية بالأسلوب الذي تتبعه في التدريس داخل الفصل. كما أن الدراسات الحالية تحتوي على مؤشرات قليلة لكيفية قيام السياقات التي تعمل في إطارها المعلمة بإعاقة عملية تخطيط أنشطة اللعب وتنفيذها، وأحيانًا أخرى تكون هذه السياقات عاملاً يساهم في تحقيق هذا الهدف. لذلك، كان لا بد من اتباع أسلوب يهدف إلى تحسين جودة التعليم ومستقى من آراء المعلمات ونظرياتهن. وقد كشفت نتائج الدراسات عن وجود أنماط ثرية للفهم تتيح تقديم صورة تفصيلية عن العلاقة بين النظرية والتطبيق.

يعكس الاتجاه العام للتدريس الذي تتبعه المعلمات في دراسات الحالة أن اللعب كان إحدى أولوياتهن التربوية وجزءًا من أسلوبهن في التدريس يعتمدن عليه بطرق شتى، وذلك من خلال عملية التخطيط وإدارة فصول المدرسة وتنظيمها وإجراء التقييمات. كذلك، قُدمت أشكال متنوعة من أنشطة اللعب التي أمكن ملاحظتها. جدير بالذكر أنه كان ثمة اهتمام بأنشطة اللعب الحر أو تمثيل الأدوار، إلا أن هذه الأنشطة كان قد تم تخطيطها بصورة معينة بالاعتماد على الموارد التعليمية المتاحة وأهداف المنهج المقرر المرتبطة بموضوع الدراسة الأساسي. في حقيقة الأمر، لا يعني تضمين اللعب داخل المنهج الدراسي أن الطالب سيتمتع بالحرية المطلقة، فقدر الحرية المسموح به للمعلمة في اختيار الموضوعات الدراسية يعتبر محدودًا. ومع هذا، حاولت المعلمات تحقيق التوازن بين أهدافهن وأهداف الطلاب مع الالتزام من الطرفين كليهما فيما يتعلق باتخاذ القرارات والاستقلالية وتحمل المسئولية.

استعانت المعلمات في دراسات الحالة بأنشطة تمثيل الأدوار بشكل مكثف لتحقيق أهداف معينة في عدد من مجالات المنهج الدراسي، لا سيما

القراءة والكتابة. هذا بالإضافة إلى عدد كبير من الأهداف مثل تنمية المهارات الاجتماعية واللغوية لدى الطلاب. وقد حددت طريقة تخطيط نشاط تمثيل الأدوار الفرق بين اللعب كنشاط ترفيهي واللعب كنشاط تعليمي. وهذا يوضح اهتمام المعلمات بأنه – في سياق المدرسة – يجب أن يكون اللعب نشاطًا مفيدًا من الناحية التعليمية وجزءًا لا يتجزأ من أسلوب إدارة العملية التعليمية. وبالتالي، لا يمكن أن يصبح تمثيل الأدوار نشاطًا مستقلاً بذاته؛ لأن سلوكيات الطلاب عادةً ما تتسم بالفوضى وعدم النظام، كما أنهم لا يلعبون بالأساليب التي تعتبر مفيدة من الناحية التعليمية. ومن أساليب إدارة أنشطة تمثيل الأدوار: تنظيم الطلاب في مجموعات حسب السن أو مستوى النمو المعرفي، مما يسهل التدريس لكل مجموعة بعد فهم احتياجاتها أو يحقق توازنًا بين الذكور والإناث من حيث الخبرات المكتسبة. مما يُذكر أن جميع المعلمات قد قمن بتشكيل اختيارات الطلاب والتحكم في درجة حريتهم وانغمسن بدرجة كبيرة في تطبيق سياسات تهدف إلى إنجاز أهداف اجتماعية أكثر مما عكست نظرياتهن.

وقد قدمت آراء المعلمات حول أنشطة اللعب المصورة على شرائط الفيديو صورة واقعية لطبيعة اللعب ومدى جودته حين يُمارس بشكل عملي. كما كشفت هذه الأنشطة أن أهدافهن لم تكن تتحقق دائمًا وأنهن كن غالبًا يرسمن تصورات مسبقة غير واقعية حول استجابة الطلاب للأنشطة المختلفة. فدائمًا ما كن يبالغن في تقدير قدرات الطلاب أو التقليل من أهميتها أو درجة صعوبة أنشطة اللعب المتباينة. ولتحقيق الأهداف المرجوة، عادةً ما كان ذلك يتطلب تدخلاً من جانب المعلمة أو إجراء نقاش مع الطلاب قبل بدء النشاط تقوم خلاله المعلمة بتوضيح أهدافها ومساعدتهم على فهمها. وقد أظهر عدم التوافق بين النظرية وأسلوب

التطبيق الذي اكتشفه هؤلاء المعلمات العوامل المؤثرة على هذه العلاقة، وهو ما سنتناوله فيما يلي.

الضغوط

تعكس العلاقة بين عمليتي التخطيط والتنفيذ التي تقوم بهما المعلمة أن ثمة مجموعة متنوعة من الضغوط والعراقيل التي قد تتخلل النظريات والواقع السائد داخل الفصل. وقد أدى فهم المعلمات لهذه العراقيل إلى تكوينهن صورة واضحة عن تأثير هذه الضغوط على أسلوب تطبيق المبادئ العامة للمدرسة. ويعتبر الطلاب والسياق التعليمي من أهم هذه الضغوط. فيما يتعلق بالطلاب، لم يتحقق العديد من الأهداف التي وضعتها المعلمات لهم نظرًا لأن توقعاتهن لم تكن عملية أو واقعية بالنسبة لأطفال صغار لا يتعدون الرابعة من العمر والذين اكتسب بعضهم خبرات محدودة في مرحلة ما قبل المدرسة (سواء أكانت هذه الخبرات مستقاة من البيت أم الحضانة أم الأقران). فهؤلاء الأطفال كانوا يتدربون في المراحل المبكرة من عمرهم على كيفية التعلم ويستعدون للقيام بدورهم داخل الفصل وتعلم ممارسة اللعب داخل المدرسة في سياق تعليمي لا ترفيهي. فبسبب أهداف نشاط اللعب داخل المدرسة، كانت الخبرات والأنشطة التعليمية مختلفة من الناحية النوعية بالنسبة للطلاب.

أما الضغوط المتعلقة بالسياق التعليمي، فمن بينها الضغوط التي يفرضها المنهج الحكومي ومساحة الفصل والموارد التعليمية المتاحة وجدول الحصص اليومية وعدد المعلمات بالنسبة للطلاب وتوقعات المدرسة وأولياء الأمور والإدارة التعليمية. وقد ناقشنا هذه العوامل في الفصل الرابع وأشرنا إلى أن التأثير الناتج عنها يختلف باختلاف السياق

التعليمي الذي تخضع له كل معلمة. وبالتالي، يصبح السياق التعليمي عاملاً مؤثرًا في نجاح أو فشل نشاط اللعب.

قامت المعلمات في دراسات الحالة بتبرير أهمية اللعب عن طريق تقديم ما يدل على أن الطلاب يتعلمون من خلال ممارستهم لهذا النشاط. وقد كان هذا أمرًا مثيرًا للجدل؛ إذ إن التقارير التحريرية عن إنجازات الطلاب الدراسية تحتل الأولوية لدى أولياء الأمور في حين أن اللعب لا يتيح تقييم الطلاب بهذه الطريقة. وبناءً عليه، فإن تقييم مقدار ما يتعلمه الطلاب عن طريق اللعب يعتبر تحديًا كبيرًا. في بعض الأحيان، كانت المعلمة تواجه صعوبة في تقديم شرح تفصيلي لأهمية اللعب وفائدته بالنسبة للطلاب الصغار. وقد اتضح هذا من خلال سياق دراسة حالة المعلمة "جيني" التي حاولت تطبيق نظرية الأطر الذهنية وفهم الصور الذهنية التي تتكون لدى الطالب خلال اللعب.

لقد كان السعي وراء تحقيق التوازن بين العمل المدرسي وأنشطة اللعب جزءًا لا يتجزأ من الاتجاه العام للتدريس، وذلك رغبةً في تكوين الحافز الداخلي لدى الطلاب للتعلم. إلا أن هذا الأسلوب كان معقدًا واستهلك جزءًا كبيرًا من وقت المعلمات وخبرتهن. أما المشكلة الأخرى التي ركزت عليها المعلمات، فهي غياب المساعدة من جانب المعلمة تجاه الطلاب. كما أن عدد المعلمات بالنسبة للطلاب غير كافية، مما أثّر بالسلب على جودة العملية التعليمية التي تطمحن أن يحققنها. إن لذلك أهمية خاصة في ضوء اتفاق جميع المعلمات على ضرورة تدخل المعلمة ومشاركتها للطلاب ممن يبلغون الرابعة من العمر في لعبهم بهدف تحسين جودة أنشطة اللعب.

في واقع الأمر، هناك العديد من الضغوط والعراقيل التي لا سيطرة للمعلمات عليها وتعتبر سببًا في عدم التوافق بين النظرية وأسلوب التطبيق. وفي عملية التفكير التأملي، استطاعت المعلمات تحديد العراقيل التي يمكن تغييرها، خاصةً فيما يرتبط بتصوراتهن حول قدرات الطلاب أو بنظرياتهن إذا كانت تشكّل عاملاً معرقلاً.

تعديل النظرية وأسلوب التطبيق

كان تعديل النظريات وأساليب التطبيق التي تتبعها كل معلمة نتيجة غير مقصودة – على الرغم من أهميتها – ظهرت في دراسات الحالة وكشفت عن المراحل التي يتحقق ذلك خلالها. ويرى فريق من الباحثين أن التغييرات الجذرية لا يمكن أن تتحقق إلا حين تبدأ المعلمة في التفكير بأسلوب مختلف فيما يجري داخل الفصول وقاعات الدراسة وتطبيق نظرياتها بشكل عملي. والدليل على ذلك أن التغييرات الجذرية التي قامت بها المعلمات في دراسات الحالة قد تحققت من خلال التفكير المتأني في تصرفاتهن داخل الفصل عن طريق مشاهدة أنشطة اللعب المصورة على أشرطة الفيديو والتي كانت سببًا في وضعهن مجموعة من النظريات ومحاولة تطبيقها بشكل مدروس. بالنسبة لمعظم المعلمات، كانت هذه الفرصة الأولى التي أتيحت لهن لملاحظة مدى تحقق أهدافهن عمليًا في إطار منفصل. وهذا جعلهن يدركن غياب التوافق بين الأهداف والنتائج، مما دفعهن إلى إعادة النظر في الأسلوب الذي يتبعونه عند التطبيق. ويرى فريق آخر من الباحثين أن التطبيق العملي متطلب أساسي وضروري بهدف تحقيق التغيير، وأن هذا لا يتحقق إلا من خلال التفكير التأملي.

على الرغم من ذلك، يعد تأمل المعلمة لأسلوبها في التدريس شيئًا مقيدًا. ففي بعض الأوقات، يكون من الضروري التسلح بقدر أكبر من المعرفة أو إيجاد أطر عمل بديلة التي يمكن التفكير داخل حدودها. على سبيل المثال، أشار عدد من المعلمات إلى أنهن بعد مشاهدة الأنشطة المصورة كن في حاجة إلى استبدال الأطر النظرية للعب بأخرى بديلة تشترط مشاركة المعلمة وتوسيع نطاق معرفة الطالب. وقد بدأن بالفعل في التفكير في إدخال تعديلات على أدوارهن خلال نشاط اللعب، إلا أنهن كن يفتقرن إلى الخبرة بالاستراتيجيات النظرية والعملية البديلة التي يمكن أن تساعدهن في تحقيق ذلك. ومع هذا، كانت كل معلمة قادرة على اكتساب معارف جديدة من خلال التفاعل والتعاون مع زميلاتها بهدف إعادة صياغة نظرياتهن وأسلوب تطبيقها. إلا أن هذه التجربة تعتبر فريدة من نوعها ولا يمكن ممارستها على نطاق واسع. ترتب على ذلك ضرورة إيجاد طرق للتطوير المهني بهدف تخطيط مجالات معرفية جديدة وأطر بديلة من شأنها تغيير الأوضاع.

من أهم النتائج المترتبة على عملية التفكير التأملي بالنسبة لهؤلاء المعلمات تحديدهن لمجموعة من المشكلات التي تشوب أساليبهن المتبعة في التدريس. ولأن هذه المشكلات مشتركة وشائعة بين معظمهن، فمن المرجح أنها تتشابه مع تلك التي تواجهها المعلمات عمومًا في الفصول التمهيدية، وهو ما سنتناوله بالتفصيل فيما يلي.

مشكلات أسلوب التدريس المتبع

ترتبط هذه المشكلات بالعديد من الجوانب الرئيسية في النظريات التي تضعها المعلمات ومن ضمنها حرية الاختيار وتحمل المسئولية والاستقلالية والتعلم المعتمد على حب الاستكشاف والاستطلاع، هذا بالإضافة إلى دور المعلمة وأهدافها وأسلوب تقييمها لمستوى الطلاب.

حرية الاختيار وتحمل المسئولية

يعتبر اللعب وسيلة مهمة للتعلم لأنه يعتمد على تلبية الاحتياجات والاهتمامات التعليمية للطلاب ويشجعهم على تحمل المسئولية. لهذا، لا يحتاج الطلاب إلى مساعدة المعلمة خلال هذا النشاط. ولكن أحيانًا تنظر المعلمة إلى اللعب من منظور تعليمي يجعله أكثر أهمية من الأنشطة التعليمية الموجهة؛ وذلك لأن الطلاب يستطيعون بشكل تلقائي فعل ما يحتاجون إلى القيام به وبذلك يمارسون نوعًا من الاستقلالية وحرية الاختيار. لم يكن ذلك عنصرًا مهمًا وحسب في النظريات اللاتي وضعنها المعلمات، ولكنه كان كذلك منعكسًا في الدراسات والأبحاث التربوية التي أجريت عن مرحلة التعليم المبكرة.

يؤكد بعض الباحثين اهتمام الطلاب بحرية الاختيار وتحمل المسئولية من خلال اللعب الحر التلقائي؛ وذلك لأنه يتيح لهم السيطرة على ما يتلقونه من علم وإتقانه بخلاف الوضع عند ممارسة أي نشاط تعليمي آخر. وفي رأيهم، فإن اهتمام الطلاب بالمحتوى التعليمي يؤكد أن لديهم حسًا بالمسئولية. ومع هذا، لا يعد هذا صحيحًا من الناحية العملية. فقد أثبتت الدراسات أن المعلمات يثقن إلى حد مفرط في الطلاب الصغار، فيتركن لهم مهمة تخطيط عملية تعليمهم من خلال الأنشطة غير الموجهة

أو تلك الموجهة ولكن دون وجود معلمة تشرف على أدائهم. وكن يفترض أن هؤلاء الطلاب يتمتعن بمهارات متنوعة معقدة مثل اتخاذ القرارات وتنفيذ الخطط الموضوعة والتعاون مع بعضهم البعض وتبادل الموارد والأدوات وحل المشكلات. ومع هذا، لم يكن الطلاب يتمتعون دائمًا بالمهارات أو الكفاءات المطلوبة للاستفادة من بعض هذه الأنشطة. ففي بعض الحالات، كانوا يملون بسرعة من النشاط ويفقدون اهتمامهم به. وفي حالات أخرى، كان بالنسبة لهم وسيلة لتحقيق أهدافهم الخاصة. كما أن بعض أنشطة اللعب لم يكن لها محتوى تعليمي قيِّم، إذ ركز الطلاب خلالها على صقل المهارات اليدوية دون العقلية.

كما أثبتت الدراسات أيضًا خطأ النظريات التي تقول إن اللعب يتيح قدرًا من الحرية والتلقائية للطلاب. فحرية الاختيار داخل الفصل لم تكن خيارًا حقيقيًا لهم، إذ تولت المعلمات تشكيل أنشطة اللعب بأنفسهن كجزء من إدارتهن للعملية التعليمية. كما كانت لهن أهداف معينة من وراء هذه الأنشطة التي صارت بذلك أشبه بعمل مدرسي (نشاط موجه) وليست لعبًا (نشاطًا غير موجه). حتى في الحالات التي كان للطلاب فيها حرية الاختيار، لم يكن بوسعهم دائمًا تحقيق أهدافهم الخاصة من خلال اللعب على الرغم من أن هذه الأهداف تلبي احتياجاتهم واهتماماتهم التعليمية. علاوةً على ما سبق، فقد كان هناك بعض أنشطة اللعب تعتبرها المعلمة غير مقبولة إذ كان ينتج عنها الكثير من الضوضاء والشغب من الطلاب. وبالتالي، فقد فنَّدت الدراسات الرأي القائل بأن الطلاب يستطيعون اختيار ما يحتاجون إلى القيام به؛ والسبب أن البيئة التي تتم فيها أنشطة اللعب يتم تشكيلها بالنظر إلى الاعتبارات الإدارية والتربوية بالإضافة إلى بعض القيود الأخرى. وفي الحقيقة، دون وجود درجة كبيرة من الاتفاق بين

جميع الأطراف والسيطرة من جانب المعلمة، يصبح نشاط اللعب نفسه عديم القيمة وغير مفيد للطلاب. لذا، لا بد من فرض صور متنوعة من السيطرة على الطلاب قبل إتاحة شيء من حرية الاختيار لهم.

الاعتماد على النفس

إن أهمية تشجيع الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في تحصيل العلم ترتبط بحرية الاختيار وتحمل المسئولية. وترى المعلمات أن تشجيع الطلاب على الاعتماد على أنفسهم يعد استراتيجية إدارية الهدف منها جذب انتباههم خلال حصص المدرسة الرسمية، كما أنه يعتبر مهارة حياتية مهمة. ومع هذا، تثبت الدراسات التربوية عدم صحة الرأي القائل بأن الطلاب في سن الرابعة من العمر يستطيعون تحقيق هذه التوقعات. فالحقيقة أن الأطفال لا يكتسبون مهارة الاعتماد على النفس دون التسلح بالوسائل الملائمة للتفكير والتعلم وباستراتيجيات التعاون والتفاعل الاجتماعي والتحكم في تصرفاتهم. تعتبر هذه المهارات معقدة ولا تتكون عفويًا لدى الطفل بتوفر الظروف الملائمة، كما أن المرور بخبرات اللعب لا يكسبه بالضرورة مهارة الاعتماد على النفس.

لذا، لا بد من النظر إلى مسألة الاعتماد على النفس في تحصيل العلم بشيء من التريث والحكمة. فلكي ندرب الأطفال ليكونوا طلابًا مناسبين للبيئة التعليمية التي سيلتحقون بها، سيكونون بحاجة إلى تعلم مجموعة كبيرة من السلوكيات الملائمة خلال أنشطة اللعب مثلما يحدث في بقية الأنشطة. من المفارقة أن الطلاب الصغار يحظون بقدر كبير من حرية الاختيار في بداية حياتهم الدراسية أكثر من أية مرحلة أخرى لاحقة، هذا على الرغم من قلة خبرتهم. قد يكون الطلاب قادرين على التحكم في تصرفاتهم، من خلال

طريقة اختيارهم مثلاً للموارد التعليمية وكيفية استخدامها، ولكن ذلك لا يعني أنهم يستطيعون إدارة عمليتهم التعليمية. لهذا السبب، يحتاج الطلاب الصغار إلى أطر عمل يستطيعون الاعتماد عليها في ممارسة حرية الاختيار وتعلم المهارات والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ الأنشطة واكتساب الخبرات المختلفة، وهذا يتضمن التركيز على مبدأ الاعتماد المتبادل لتمكين الطلاب من تعلم مفاهيم مثل التفاعل الاجتماعي والتعاون وتبادل الخبرات فيما بينهم. كانت هذه بعض من الأهداف التي لم تتحقق على أرض الواقع بسبب صغر سن الطلاب وقلة خبرتهم.

حب الاستطلاع والاستكشاف

يفترض الكثيرون أن حب الطلاب للاستكشاف والاستطلاع يعني أنهم بذلك يكتسبون العلم بشكل تلقائي. إلا أن ذلك لا يحدث في الواقع؛ لأن الأنشطة التي يقوم بها الطلاب لا تتابعها المعلمة على الدوام لمساعدتهم في فهم ما استطاعوا اكتشافه. لذا، من الضروري دراسة طرق الاستكشاف التي يتبعها الطلاب الصغار قليلو الخبرة لأنها تحيد بهم عن الهدف. يحتاج الطلاب الصغار بصفة خاصة إلى فهم ما استطاعوا التوصل إليه واكتشافه والربط بين خبرتهم الجديدة وخبراتهم الحالية بهدف إحراز تقدم معرفي. ويرى بعض الباحثين التربويين أن على المعلمة أن تكون مدركة حدود قدرات الطالب الصغير على استخدام الاستراتيجيات المعرفية؛ وذلك لأنه لا يستطيع استخدامها بشكل فعال أو واعٍ.

تشير الدراسات إلى أن المعلمة تحتاج إلى فهم كيفية استيعاب الطلاب للعلم وكيفية التعامل مع ذلك في البيئة المدرسية. وتعرض إحدى هذه الدراسات نموذجًا للتعلم ينطوي على عمليات متبادلة من التعليم التراكمي

وإعادة البناء المعرفي والتأهيل العلمي. تمر عملية التعلم بعدد متنوع من العمليات مثل المحاكاة والتفاعل الاجتماعي وتشكيل الخبرات على يد طالب آخر أكبر سنًا أو أكثر خبرة وتعلم المهارات اللغوية والتوجيه المباشر واكتساب المعلومات الجديدة. وتعد عملية التعلم نشاطًا مقصودًا، كما على الطلاب أن يدركوا ما يقومون به بهدف اكتساب خبرة معرفية. وتؤكد الدراسات التربوية على ضرورة تعليم الطلاب الاستراتيجيات فوق المعرفية[٣] – إلى جانب المحتوى التعليمي الهادف – التي من شأنها أن تجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وكفاءة.

دور المعلمة

لقد وجدنا أنه على الرغم من أن المعلمات قد أبدين عدم رغبتهن في التدخل في لعب الطلاب لأسباب تعليمية، فقد أشرن أكثر من مرة إلى الحاجة إلى ذلك خلال الأنشطة المصورة على شرائط الفيديو. ولكن تكمن المشكلة في كيفية التدخل واختيار الاستراتيجيات المناسبة بغرض مراجعة سلوكيات الطلاب.

على الرغم من إدراك المعلمات لقيمة اللعب، فقد قللن ضمنيًا من أهمية الدور الذي يلعبنه في مثل هذا النشاط وركزن أكثر على الأنشطة الرسمية الموجهة. ثمة سببان وراء ذلك. السبب الأول هو الآراء الراسخة لدى المعلمات بأن نشاط اللعب – لا سيما نشاط لعب الأدوار التمثيلية – يعتبر

---

(٣) الاستراتيجيات فوق المعرفية: هي مجموعة من الاختبارات أو الإجراءات العقلية التي يتبعها الطالب لإدارة عملية تعلمه وذلك بهدف معرفة ردود أفعاله إزاء مشكلة أو مهمة معينة، وتُعرف بالاستراتيجيات المساعدة لأنها تعين المتعلم في أثناء القيام بالعمليات المعرفية.

جزءًا من عالم الطفل الذي لا يجب أن يقتحمه أحد الكبار. هذا بالإضافة إلى عدم رغبتهن في التدخل ما لم يدعوهن الطلاب إلى ذلك أو لحل النزاعات بينهم، ومعظمهن كان يتدخل لمساعدة الطلاب في تنمية مهاراتهم اللغوية كلما دعت الحاجة والظروف إلى ذلك. أما السبب الثاني فهو أن المنهج الدراسي الكبير يتطلب تخصيص جانب كبير من الوقت للقيام بالأنشطة الموجهة التي تديرها المعلمة وتشرف عليها، خاصةً أنشطة القراءة والكتابة وتعلم الحساب. بيد أنهن بعد مشاهدة الأنشطة المصورة قد اكتشفن أن عدم تدخلهن في أنشطة اللعب أثّر سلبًا على جودة التعليم، ولكن في الوقت نفسه كانت قيود الوقت الضيق وقلة عدد المعلمات بالنسبة للطلاب والهياكل المدرسية الجامدة تحول دون اشتراكهن أو تدخلهن. لذا، على الرغم من أنهن أردن التدخل والمشاركة في نشاط اللعب، فقد كان هذا صعبًا دون إعادة النظر في أدوارهن وفي المنهج الدراسي المقرر.

كان من الجلي من خلال حديث المعلمات أنهن لم يجدن لأنفسهن دورًا واضحًا في لعب الطلاب. فمن ناحية، كن يؤمنّ بخصوصية هذا النشاط بالنسبة للطلاب وبحقهم في تحمل مسئولية تعلمهم. ومن ناحية أخرى، كن يفتقرن إلى الثقة والاستراتيجيات العملية للمشاركة الهادفة الفعالة في مثل هذا النشاط. من الملاحظ أنه في جميع الحالات التي قامت فيها المعلمات بتعديل نظرياتهن أو أسلوبهن في تطبيق هذه النظريات أو كليهما كان دور المعلمة أو المشرفة داخل الفصل جانبًا أساسيًا في هذه العملية، مما يعكس طفرة هائلة في أسلوب تفكيرهن بعد إدراكهن أن اللعب إذا كان يوفر سياقات مهمة للتعلم، إذن فبالضرورة أن يوفر سياقات مهمة للتدريس ويمكن للمعلمات بذلك الاضطلاع بدور أساسي في اللعب. أدى تفنيد افتراضات المعلمات حول نشاط اللعب إلى تغيير أسلوبهن في التدريس،

ومن أهم الجوانب التي شهدت هذا التغيير تخصيص المزيد من الوقت للتفاعل مع الطلاب. يشتمل هذا على إعادة ترتيب الأولويات والاعتراف بأن الكثير من موضوعات المنهج الدراسي يمكن تعليمها للطلاب من خلال اللعب، ولكن ذلك شريطة أن يكون هناك تدخل كبير من جانب المعلمة. لا يقصد بذلك فرض المعلمة المزيد من السيطرة على الطلاب، ولكنه ينطوي على استراتيجيات لدعم أفكارهم واهتماماتهم التعليمية بشتى الطرق. كما يجب على المعلمة ألا تشعر بالتقصير لأنها لم تركز على الأنشطة الرسمية.

تعتبر جوانب التغيير السابقة مهمة بصفة خاصة في رأي الباحثين التربويين الذين عابوا على المعلمات غياب التدخل من جانبهن في نشاط اللعب مع الطلاب الصغار. وقد أجمع هؤلاء الباحثون على ضرورة اشتراك المعلمة في مثل هذا النشاط وبشكل مباشر. فقد لوحظ أن إفساح المجال للطالب لإيجاد الحافز من تلقاء نفسه ومحاولة الإبداع والتعلم حسب معدله الخاص يخضع لقيود معينة بسبب صغر سن الطالب من ناحية وبسبب مرحلة النمو التي يمر بها من ناحية أخرى. على الرغم من أن الأطفال يتمتعون بقدرة كبيرة على التعلم، فإن حجم معارفهم وخبراتهم التي يمكنهم الرجوع إليها عندما يصادفون مواقف أو تحديات جديدة ما زال محدودًا. وقد أوضحت الأنشطة المصورة على شرائط الفيديو أن الطلاب يمرون بالفعل بلحظات فشل وإحباط وفتور الهمة التي لا يمكن معالجتها دون تدخل ودعم من المعلمة.

أهداف المعلمة وأهداف الطلاب

على الرغم من أهمية أفكار الطلاب واهتماماتهم التعليمية، كان لمعظم المعلمات أهدافه وتوقعاته الخاصة فيما يتعلق بنشاط اللعب، وإن لم تكن واضحة في أغلب الوقت أو تتعارض مع أهداف الطلاب. في بعض الحالات، لا تحدد المعلمة مدى تدخلها وتوجيهها لمسار النشاط طبقًا لأهدافها الخاصة، مما يتسبب في مشكلة أخرى.

ثمة افتراضات حول العلاقة بين نشاط اللعب ونشاط التعلم، وكذلك حول مهارات الطلاب وكفاءاتهم لا سيما في إطار النظرية البنائية الاجتماعية الفعالة (سوف نتناول هذه النظرية لاحقًا في هذا الفصل). بناءً عليه، لم تكن الصلة بين الطالب ونشاط اللعب واضحة دائمًا. في العديد من الأمثلة، حددت المعلمة أهدافًا تربوية كان الطلاب قد حققوها بالفعل. وبالتالي، استُخدم سياق اللعب لممارسته وحسب بدلاً من أن يكون سبيلاً لإكساب الطلاب مزيدًا من العلم. في بعض الحالات، كانت الأهداف شاملة بدرجة كبيرة بحيث إنها غطت الكثير من السلوكيات التي كان الطلاب قد تعلموها بالفعل وصاروا يمارسونها بانتظام ولكن دون تطورها.

بالنظر إلى ما سبق، تجدر إعادة التفكير في فكرة أن الطلاب لا يفشلون خلال ممارستهم لنشاط اللعب أو أن النجاح نتيجة أكيدة من ممارسته. كان هناك العديد من الأمثلة لطلاب يحققون درجة كبيرة من النجاح في لعبهم إما بمحاولة تحقيقهم لأهدافهم الخاصة أو بالاستجابة لأهداف المعلمة. ومع هذا، فإنهم في بعض الحالات الأخرى كانوا يفتقرون إلى المهارات اللازمة للاستفادة من الخبرات الناتجة من ممارسة مثل هذه الأنشطة. أشارت الملاحظات إلى أن

الطلاب غالبًا ما يحتاجون إلى الدعم لتنمية مهاراتهم الأساسية مثل تركيب الأشياء أو لصقها أو تثبيتها أو حل النزاعات. لذا، فالتدخل المتعمد من جانب المعلمة تحقيقًا لأهداف الطلاب من الممكن أن يزيد من فائدة اللعب بتجنب الأهداف التي تم تحقيقها بالفعل، وهذا من شأنه أن يضاعف من فرص نجاح هذا النشاط.

في بعض الحالات، تجد المعلمات أن أهداف الطلاب تحتل الأولوية أحيانًا قبل أهدافهن. كان هذا جليًا بصورة كبيرة في قاعات الدراسة التي تم توزيع الطلاب فيها بالتناوب على أنشطة اللعب والعمل المدرسي المختلفة. حتى في القاعات التي تطبق نظام التخطيط والتنفيذ والمراجعة، لم يكن من الممكن إتاحة الحرية الكاملة للطلاب لتحقيق أهدافهم، خاصةً إذا كانت هذه الأهداف قائمة على تمثيل الشخصيات التليفزيونية والكارتونية أو تسببت في حدوث مشكلات أو كانت أهدافًا متكررة سبق وحققها الطلاب.

تعد الأهداف المتكررة مشكلة أخرى. فكيف تعرف المعلمة إذا كان الطالب يكرر نشاطًا ما كنوع من التدريب والممارسة أو رغبة في الإتقان أو بهدف الاندماج مع زملائه؟ في أية مرحلة يمكن للمعلمة أن تتدخل كي يتقدم مستوى الطالب أو تقترح عليه أفكارًا جديدة أو تعلمه مهارات جديدة؟ لا شك أن هذين السؤالين غاية في الصعوبة؛ لأنهما يعتمدان على حالة كل طالب بشكل مستقل والسياق الذي تقوم المعلمة فيه بالتدريس. وبالتالي، فإن وجهة النظر القائلة بأن أهداف الطلاب تعد الأهم في اللعب مسألة أخرى تجب إعادة النظر فيها في ضوء دراسات الحالة التي سبق تناولها في الكتاب. على الرغم من أن الكثير من الفرص كان متاحًا في المنهج الدراسي لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم، فإن هذه الفرص لم تفرز دائمًا نتائج تعليمية ملموسة.

التقييم

تعكس نظريات المعلمات في دراسات الحالة العديد من الآراء الأيديولوجية المستقاة من خبرات الطفولة المبكرة. وبذلك، يعتبر اللعب نشاطًا متعدد الفوائد. فهو يوفر سياقات ثرية للتعلم ويكشف عن الاحتياجات التعليمية للطلاب ومخاوفهم ويتيح للمعلمة تقييم مدى التقدم الشامل لهم. كما أن له وظيفة كشفية تبين مستوى تقدم الطلاب، بما في ذلك حصيلة خبراتهم في مرحلة ما قبل المدرسة. كذلك، يكشف اللعب عن بعض الأمور عن الطلاب أنفسهم لم تكن واضحة في سياقات أخرى.

استعانت المعلمات بثلاث وسائل للتقييم: الملاحظة والتفاعل وفترة مراجعة الأداء. بيد أن لكل وسيلة من هذه الوسائل عيوبها وقيودها. فعدم توفر الوقت لملاحظة الطلاب والتفاعل معهم يعني أن المعلمة لم تتح لها الفرصة لتقييم مستوى تحصيل الطلاب. كما أنها عجزت عن تفسير أنشطة الطلاب غير الموجهة وعن متابعة أدائهم في الأنشطة الموجهة. ولا شك أنه كان صعبًا بالنسبة لها القيام بعملية التقييم للتأكد من أن الأهداف التي وضعتها قد تحققت أو لفهم أهداف الطلاب وفائدتها، مما صعّب من عملية التقييم فيما يتعلق بالمنهج الدراسي عمومًا.

تعتبر فترة مراجعة الأداء وسيلة مفيدة للتقييم، وإن كان هذا يعتمد بصفة أساسية على قدرة الطلاب على التذكر والتحدث بدقة عما قاموا به من أنشطة أو ما تعلموه أو أنجزوه. إن فترة مراجعة الأداء لا بد وأن تساعد المعلمة على متابعة أفكار الطلاب وخبراتهم ودعم هذه الأفكار من خلال محتوى تعليمي قيم ضمن المنهج الدراسي. يعتبر هذا عنصرًا مهمًا في المنهج الدراسي الشامل الذي تبناه العديد من المعلمات في هذه الدراسة

التي نتناولها. ومع هذا، فكما اتضح في دراسة الحالة الخاصة بالمعلمة "جيني" فقد كان تطبيق المنهج الشامل أمرًا صعبًا. فنجاح فترة مراجعة الأداء يعتمد على اكتساب الطلاب مجموعة كبيرة من المهارات المعرفية والاجتماعية كي يتمكنوا من استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي. يرى العديد من الباحثين أن ذاكرة الطلاب الصغار ضعيفة ومحدودة، لذا فهم يحتاجون إلى تعلم استراتيجيات معينة لمساعدتهم على الحفظ وتذكر المعلومة واسترجاعها. بيد أن هذه المهارات لا بد وأن يتعلموها إلى جانب المحتوى التعليمي الهادف، بمعنى أن الطلاب يحتاجون إلى الخبرات المهمة وحسب التي يمكن أن يدركوها ويستنبطوا معناها. لهذا السبب، يعتبر تدخل المعلمة في اللعب أمرًا ضروريًا كي تتمكن من تقييم تعليم الطلاب من خلال اللعب.

اختصارًا لما سبق، فإن المشكلات المذكورة هنا كانت نتاج تعقد أسلوب التدريس داخل الفصول. وتكشف هذه المشكلات عن السمة العامة في مرحلة التعليم المبكرة، كما تثير بعض الأسئلة عن مدى صلاحية الأيديولوجية السائدة. تجسد نظريات المعلمات اتجاهًا عامًا يؤكد أن الطالب يبني معرفته من التفاعل مع البيئة المحيطة به والموارد وأقرانه. وتعكس هذه النظرة التي تركز على الطالب الدور الطبيعي والأساسي له باعتباره متعلمًا فاعلاً لديه الرغبة في فهم العالم حوله عن طريق الاستكشاف وحب الاستطلاع. إننا نقيّم نجاح مرحلة الطفولة عن طريق المهارات التي يكتسبها الطفل خلال سنواتها المختلفة والتي تحدد مدى تقدمه في سنوات الدراسة الأولى. ومع هذا، لا نجد اهتمامًا بفرض هيكل معرفي ثابت، حيث يذكر أحد الباحثين قائلاً:

إن النمو المعرفي للطالب لا يمكن تقييمه من خلال الأمور التي يجب أن يعرفها أو القواعد التي يجب أن يتبعها أو الخصال التي يجب أن يتحلى بها.

تشير بعض النظريات التربوية إلى أن الطلاب الصغار لا يمكنهم أن يتعلموا بسهولة المهارات أو المعارف الجديدة التي لا تتفق مع خبراتهم الحالية وحجم معلوماتهم. لهذا السبب، يجب أن تقوم المعلمة بمتابعتهم كي تحدد المرحلة التالية من نموهم المعرفي والتي تستلزم اتباع أسلوب مختلف من ناحية الكيف – لا الكم – في التدريس. ويرى فريق من الباحثين التربويين أن العلم لا يمكن تجزئته، فكل مجال أو فرع مرتبط بالآخر دون تحديد طبيعة هذا الارتباط أو كيفية حدوثه. وهناك فريق آخر يرى أن المنهج الدراسي المقرر على الطلاب الصغار في مرحلة التعليم المبكرة يدمج مجموعة معينة من الأفكار معًا بحيث تتفق وتتكامل مع بعضها البعض. تثير هذه الآراء بعض الأسئلة حول ما يتعلمه الطلاب والكيفية التي يتعلمون بها وما إن كانوا يربطون بين المجالات المعرفية بشكل تلقائي أم متعمد. بناءً على ما سبق، نجد أن العمليات التعليمية المختلفة قد تم تناولها كثيرًا، على العكس من قضية المحتوى التعليمي المناسب.

كما يرى بعض الباحثين أن للمعلمة دورًا تفاعليًا في هذه العملية، بما أنه يُنظر إلى الآثار المترتبة على التدريس والتوجيه المباشر باعتبارها مؤقتة ومحدودة، ما لم يحدد الطالب بنفسه احتياجات تعليمية معينة. يظل دور المعلمة هنا محصورًا في إطار مساعدة الطلاب على إحراز تقدم، مع عدم التدخل إلا برغبتهم وبغرض دعمهم في تحقيق أهدافهم. إلا أن ثمة فريقًا من الباحثين يعارض هذا الرأي ويرى أن ذلك لا يصف بدقة مدى تعقد دور المعلمة تجاه

الطلاب الصغار ولا خبرتها التربوية. وهم يرون أن قيامهـا بـدور استباقي في نشاط اللعب يعتبر مطلوبًا في السياقات التعليمية. لسوء الحظ، تتعارض هذه الفكرة للتعليم من خلال اللعب مع بعض الآراء والنظريات التربوية التقليدية، ربما لأنها تعكس قدرًا كبيرًا من السيطرة والتحكم والتوجيه من جانب المعلمة.

ينشأ معظم المشكلات التي تواجه المعلمات من الاتجاه العام السائد في التدريس والذي ينصب حول الطالب. فهن يهتممن بتحسين جودة التعليم من خلال اللعب عن طريق التركيز على تنمية الحافز الداخلي لدى الطلاب وإتاحة الفرصة لهم للاختيار والاعتماد على النفس ومحاولة وضع منهج دراسي يلبي احتياجاتهم واهتماماتهم. ولكن صار من الواضح أن جودة اللعب والتعليم يقف في طريقها عدد من العراقيل، أهمها القيود المفروضة على الدور الذي تقوم به المعلمة في دعم الطلاب الصغار. كان من المفترض أن يتيح اللعب سياقات معينة تعتبر هادفة في جوهرها ويلتزم بها الطلاب، إلا أن الظروف المحيطة بعملية التعلم لم تكن متوفرة دائمًا. ومع هذا، استطاعت المعلمات بمرور الوقت البدء في التفكير في طريقة لحل هذه المشكلات.

ثمة سؤالان يطرحان نفسيهما فيما يتعلق بهذه المشكلات. أولاً، ما النظريات البديلة التي يمكن أن تساعد المعلمة في تحسين جودة اللعب؟ ثانيًا، ماذا ستكون الآثار المترتبة على تطبيق هذه النظريات؟

النظرية البنائية الاجتماعية

يرى بعض الباحثين أنه لا بد من تبني نموذج التعلم البنائي الاجتماعي[٤] في التعليم والتعلم، وهو جزء من النظرية البنائية الاجتماعية[٥]، حيث يقوم الطلاب الصغار بدور نشط في بناء أنماطهم التفكيرية مع التركيز على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين والاعتماد المتبادل على بعضهم البعض في تنمية سياق معرفتهم.

بالنسبة للباحث التربوي الكبير "فيجوتسكي"، تتم العملية التعليمية من خلال الانتقال بين مستويين للنمو المعرفي: المستوى الحالي والمستوى المتوقع. يدور المستوى الحالي حول ما يستطيع الطالب القيام به وتعلمه دون مساعدة من الآخرين. أما المستوى المتوقع، فيدور حول ما يستطيع الطالب إنجازه بمساعدة فرد آخر أكثر علمًا وخبرة منه كالمعلمة أو أحد أقرانه المتفوقين مثلاً. يسمى الانتقال بين هذين المستويين بمنطقة تطوير الأداء. خلال عملية التعلم، يمكن أن يتطور أداء الطالب عن طريق تفاعله مع فرد آخر أكثر علمًا وخبرة منه يتحمل مسئولية المحافظة على هذا التفاعل في إطار منطقة تطوير

---

(٤) نموذج التعلم البنائي الاجتماعي: نظام للتدريس يقوم على أساس مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وفق أربع مراحل، وهي التحفيز وحب الاستكشاف واقتراح الحلول والتفسيرات واتخاذ الإجراءات.

(٥) النظرية البنائية الاجتماعية: هي إحدى نظريات التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطالب الصغير يكون نشطًا في بناء أنماطه التفكيرية نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة. جدير بالذكر أن العالم الاجتماعي للمتعلم يتضمن الأفراد الذين يؤثرون بصورة مباشرة عليه كالمعلم والأصدقاء والأقران وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم من خلال أنشطته المختلفة؛ أي يتم أخذ البيئة المجتمعية للطالب في الاعتبار مع التركيز على التعلم التعاوني.

الأداء ويستخدم اللغة وغيرها من استراتيجيات التدريس المتنوعة غير الشفهية لتسهيل عملية التعلم بالنسبة للطالب. ولكن لا بد من أن تكون هذه الاستراتيجيات ملائمة لمستوى الطالب وقدرته على التحصيل، وكذلك يجب أن تحفز قدرته على التعلم والنمو المعرفي. في منطقة تطوير الأداء، يكتسب الطلاب المعرفة والمهارات والقدرة على الفهم والتعلم والتفكير. لذا، تعتبر العلاقة بين عمليتي التعليم والتعلم علاقة قائمة على التبادل أكثر منها على التوجيه المباشر.

لا شك أن ذلك مرتبط بنشاط اللعب. فاللعب – حسبما يرى "فيجوتسكي" – ينشئ مناطق للتطور المحتمل في الأداء لأنه نابع من الطالب ذاته ويتيح له اتباع سلوكيات معينة تختلف عن تلك التي كان سيتبعها لو كان في موقف آخر غير سياق اللعب. وقد وصف "فيجوتسكي" اللعب بأنه نشاط تخيلي يتم في إطار مواقف غير حقيقية لإنجاز أهداف معينة بالاستعانة بالدوافع الداخلية ومحاكاة المواقف الواقعية وممارسة حرية الاختيار. إن هذه السمات كلها تجعل نشاط اللعب أعلى مستوى للنمو المعرفي لدى الطفل قبل دخوله المدرسة؛ حيث يمكنه من القيام بتصرفات تسبق سنه وتختلف عن تصرفاته العادية اليومية. مثال على ذلك، قيام الطلاب بتضمين أنشطة للقراءة والكتابة في لعبهم، فيقومون بالقراءة والكتابة في سياقات غير حقيقية قبل حتى أن يتمكنوا من إتقان هاتين المهارتين. نستنتج مما سبق أن السياقات الاجتماعية لنشاط اللعب تساعد في تحديد مستوى التعلم والنمو المعرفي. ويعتبر استخدام اللغة مهمًا بصفة خاصة لأنه وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار وتحديد الأدوار والقواعد وشكل العلاقات بين الأفراد، هذا علاوة على التفاوض.

يصف بعض الباحثين عملية التعلم بأنها عملية ابتكارية لا تقتصر على اكتساب معارف جديدة، ولكنها تتضمن أيضًا تغيير أساليب التفكير والفهم الحالية. بيد أن الأمر لا يحدث دائمًا بشكل تلقائي، كما أن دور المعلمة يتعدى قيامها بمساعدة الطالب على إحراز التقدم في الدراسة. ويرى هؤلاء الباحثون أنه نظرًا لأن اللعب تنتج عنه مناطق لتطوير الأداء، فإن عملية التعلم تتم في سياقات هادفة ذات صلة ببعضها البعض وتستطيع المعلمة تكوين هذه المناطق لتطوير الأداء باعتمادها على الأنواع المختلفة من بيئات اللعب والموارد التعليمية والفرص المتوفرة من خلالها. بيد أن ذلك لا يشير إلى الأسلوب التوجيهي الذي يستخدم فيه اللعب للوفاء بمتطلبات المنهج الدراسي الحكومي، ولكنه يشير إلى الدور الاستباقي الذي تقوم به المعلمة في نشاط اللعب.

وضع الباحثون إطارًا نظريًا للدفاع عن النظرية البنائية الاجتماعية التي يقوم عليها المنهج الدراسي اعتمادًا على تحقيق التوازن بين أهداف المعلمة وأهداف الطلاب، وكذلك بين الأنشطة الموجهة وتلك غير الموجهة. يوفر هذا التوازن فرصًا للتعليم والتعلم من خلال اللعب تقوم على التفاعل الهادف في سياقات مترابطة. يتسم دور المعلمة بأنه متعدد الأوجه وينطوي على تنمية المهارات اللغوية ومهارات التحدث لمساعدة الطلاب الصغار في إيجاد المشكلات ومحاولة اقتراح الحلول لها، هذا بالإضافة إلى دعم النمو المعرفي وتشكيل السلوكيات والمهارات وعمليات التعلم وإكساب الطلاب المهارات والمعارف كلما أمكن ذلك. بناءً عليه، يستطيع الطلاب اكتساب العلم وفهم المعاني وتكوينها من ممارسة اللعب حتى يصبح نشاطًا فعالاً من الناحية التعليمية. ويرى الباحثون أن تدريب

الطلاب كي يكونوا على وعي بالعمليات المتضمنة في نشاط التعلم يضاعف من قدراتهم على استخدام معارفهم ومهاراتهم في السياقات المختلفة. تتضمن هذه الاستراتيجيات فوق المعرفية ما يلي: الحفظ والاسترجاع والتفكير التأملي والتقييم وترتيب المعلومات والتواصل والتخطيط، وهي كلها استراتيجيات يمكن تعليمها للطلاب خلال فترة مراجعة الأداء. وبالتالي، يحتاج الطالب إلى إدراك العلاقة بين نشاط اللعب ونشاط التعلم كي يتقن دوره في السياقين كليهما.

فيما يتعلق بمحتوى المنهج الدراسي، يقتصر دور المعلمة على مساعدة الطلاب في إدراك مجالات المعرفة والخبرة والربط بينها. وبذلك، يمكنها تلبية احتياجاتهم واهتماماتهم التعليمية عن طريق وسائل مختلفة من التفكير وترتيب المعلومات. تعتبر المعارف والمهارات التي يكتسبها الطالب خلال اللعب النواة الأولى لتشكيل القدرة لديه على الفهم والاستيعاب. ينطوي هذا على التعليم التراكمي القائم على فكرة البدء مع الطالب منذ المستوى الذي يقف عنده والبناء على ما يعرفه بالفعل ومساعدته في تعلم وسائل جديدة للفهم واكتساب العلم والمعرفة. تشير النظرية البنائية الاجتماعية إلى أهمية الدور الاستباقي الذي تقوم به المعلمة عند تعاملها مع الطلاب في مراحل التعليم المبكرة. لا يقتصر هذا الدور على توفير البيئة التعليمية المناسبة وحسب، بل ويركز أيضًا على كيفية تهيئة الظروف الملائمة للتعليم والتعلم من خلال اللعب.

النتائج بالنسبة للتطبيق العملي

بالنظر إلى سن الطلاب ومستوى نموهم المعرفي في الفصول التمهيدية، نجد أن النظرية البنائية الاجتماعية تمثل الحل للمشكلات التي تواجه المعلمات في دراسات الحالة التي تناولناها بالعرض

والشرح. ولكن على الرغم من أهمية اللعب، لا يجب أن ننسى كذلك علاقته بنشاط التعلم وبالنمو المعرفي لدى الأطفال في سن المدرسة. كما أن العديد من العمليات المعرفية الديناميكية المرتبطة بنشاط التعلم ليس واضحًا دائمًا. يبين هذا أن المعلمة تحتاج إلى وعي أكبر بالعمليات التعليمية وبإمكانية تقديم مجموعة متنوعة من خبرات اللعب وبأهمية هذه الخبرات بالنسبة للطلاب الصغار.

تشير النظريات اللاتي وضعنها المعلمات في دراسات الحالة إلى أن اللعب يوفر سياقات مهمة للتعلم، ولكن كان من الصعب دمجه بنجاح مع المنهج الدراسي والاعتماد على فوائده المحتملة بسبب بعض العوامل المؤثرة. في نظرنا، فإن العنصر الغائب يتمثل في تهيئة الظروف المناسبة للتعليم من خلال اللعب. والدليل على ذلك موقف المعلمات – لا سيما إعادتهن لصياغة دورهن في نشاط اللعب. ومن هنا، تم استنتاج ضرورة الشروط التالية لتحسين جودة نشاط اللعب في المدارس:

- دمج اللعب في المنهج الدراسي عن طريق وضع مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة
- تحقيق التوازن بين أهداف الطلاب وأهداف المعلمة
- إعداد إطار يساهم في تطوير قدرات الطلاب الخاصة بنشاط التعلم
- تخصيص الوقت للتفاعل الناجح والجيد بين المعلمة والطلاب لتحسين جودة التعليم من خلال اللعب
- إدراك الفرص المتاحة للتعليم من خلال اللعب بدلاً من الاعتماد على التعلم التلقائي

- تحرير المعلمة من بعض مسئولياتها كي تستطيع التفاعل بشكل أكبر مع الطلاب كجزء من دورها التوجيهي
- إكساب الطلاب المهارات والاستراتيجيات اللازمة التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم واتخاذ القرارات
- إعداد إطار لفترة مراجعة الأداء كي يصبح الطلاب على وعي أكبر بما يقومون به أو يتعلمونه أو ينجزونه خلال ممارستهم لنشاط اللعب

إن فرض التغيير لا يتأتى إلا عن طريق قيام المعلمة بوضع النظريات المناسبة وتطبيقها. ولكن، لن تتحسن جودة التعليم والتعلم من خلال اللعب دون الخضوع لبرنامج مناسب للتطوير المهني قبل بدء العمل في مجال التدريس وبعده.

التطوير المهني

تجسد كل معلمة في دراسات الحالة نموذجًا للمعلمة الماهرة المتمرسة التي تستطيع توضيح الخبرة المهنية والعلاقة بين النظرية والتطبيق. وقد كان دورهن مصدرًا ثريًا للمعلومات يمكن بحثه، كما دعم مهاراتهن المعرفية للاشتراك في التحليل النقدي خلال دراسة الحالة، مما أصقل من مهاراتهن في تعديل نظرياتهن وأسلوب تطبيقها. كما أن دورهن قد أكسبهن بشكلٍ واعٍ الخبرة في مجال التربية، مما كان له أكبر الأثر على تطورهن المهني، وذلك حسبما يقول أحد الباحثين التربويين:

أضحى للمعلمة رأي وأفكار ونظريات خاصة بها، والأهم من ذلك أنها على وعي بذلك.

يعتبر هذا المستوى من الوعي غاية في الأهمية بالنسبة للمعلمات اللاتي يتعاملن مع الطلاب في مرحلة التعليم المبكرة ولا يدركن حجم خبرتهن المهنية. يرى البعض أن هذا يرجع إلى افتقارهن لرصيد من المفاهيم المهنية الذي قد يمكنهن من الارتقاء بمستوياتهن، ولكن الواقع أنهن لا يتمتعن بالفرص أو الظروف المناسبة. ولكن عندما توفرت هذه الفرص، استطعن اكتساب قدر كاف من الخبرة المهنية واستغلاله كأساس لتطوير أسلوبهن في التدريس. وبهذا صار دورهن استباقيًا يجعلهن يعتمدن على درايتهن الكاملة وعمليات التفكير المدروسة. يعتبر التعليم الاستباقي نشاطًا فكريًا تستغل فيه المعلمة العمليات العقلية المعقدة لتحديد ما يحدث داخل الفصل. ثمة أسلوب للتطوير المهني قائم على نظريات "فيجوتسكي" من شأنه أن يجعل المعلمة قادرة على استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية لتوجيه تفكيرها وتصرفاتها. ينطوي هذا الأسلوب على التفاعل الاجتماعي مع أفراد آخرين أكثر علمًا وخبرة والاعتماد على عملية المساندة التربوية[٦] واكتساب الخبرة حول عملية التدريس عمومًا وعملية التعلم بصفة خاصة. قد يشمل الأفراد الأكثر علمًا وخبرة الزملاء والخبراء التربويين. ويرى الباحثون أن الدورات التدريبية للمعلمين التي يديرها خبراء تربويون يستوعبها المعلمون بشكل أفضل وتكون لها فوائد مهمة على المدى البعيد. وبالتالي، تعد نظريات "فيجوتسكي" مرتبطة بعملية فهم التطوير المهني للمعلمة وكذلك لنشاط التعلم.

---

(٦) المساندة التربوية: هي أحد المفاهيم عند الباحث التربوي "فيجوتسكي" تقوم على فكرة أنه في أثناء اكتساب الطالب لمهارة ما، يقدم المعلم عونًا مستمرًا له حتى تتم عملية التعلم بنجاح. بعد ذلك، يقلل المعلم من هذا العون تدريجيًا بحيث يصبح الطالب أكثر اعتمادًا على نفسه. فمقدار المساندة مشروط بنمو المتعلم وتمكُنه.

أمدتنا الدراسة التي أجريناها بأفكار ثرية حول نظريات المعلمات وأسلوبهن في التطبيق في سياق اللعب. كما عكست مجموعة من وجهات النظر المهمة حول كيفية تحسين جودة التعليم والتعلم من خلال اللعب في الفصول التمهيدية بالمدارس. يعتبر التطوير المهني جزءًا من هذه العملية. فمن الضروري أن تتلقى المعلمة تدريبًا عالي الجودة يوفر فرصًا شاملة للتحليل والتقييم طوال مراحل تطور خبراتها. ولكن، لن تؤتي الدورات التدريبية ثمارها إذا كانت تمتد لشهور قليلة وتقتصر على إعطاء النصائح للمعلمات، فهي بذلك لن تحفز لديهن مهارتي التفكير والتحليل الضروريين لإحداث التغيير الإيجابي وتطور أسلوبهن في التدريس.

لذا، هناك عدد من الأساليب والمناهج البديلة التي يمكن أن تحل محل هذه الدورات، منها الأبحاث الإجرائية[٧] والتدريب المباشر لتلقي معارف جديدة أو أية نظريات أخرى بديلة. وفي حقيقة الأمر، تؤكد هذه الأبحاث كلها على ضرورة أن تبدأ المعلمة في تعديل أسلوبها الحالي في التدريس وأن تجد الحلول للمشاكل التي تواجهها عند تطبيق نظرياتها التربوية وذلك من خلال التحليل والتقييم. على الرغم من أن هذه الأساليب تحتاج إلى الكثير من الموارد، فإنها أكثر فاعلية من معظم الأساليب المعتمدة على التطوير المهني. كما أنها تتيح للمعلمة الفرصة للتحكم في أسلوب التدريس الذي تبغي اتباعه وإحداث التغييرات الإيجابية سواء في النظرية أو التطبيق. وكما يقول أحد الباحثين:

---

(٧) بحث إجرائي: هو طريقة منظمة لتحليل أحداث التفاعل في موقف يؤدي إلى فعل للتحسين أو التغيير مع استمرار التقويم لتعزيز الفعل. عادةً ما يكون غير مقنن، وهدفه التطبيق المباشر في موقف ما، مثل الأبحاث التي يجريها المعلمون داخل فصولهم.

يجب أن تعتمد عملية التطوير على المعلمة نفسها، بإتاحة الفرصة لها لتحدي الافتراضات والآراء والنظريات التي يقوم عليها أسلوبها في التدريس، وكذلك بتجنب الانسياق وراء الاستراتيجيات التربوية الجديدة دون تفكير وتحليل، وتكوين فريق من المعلمات يناقش أهدافه التربوية ويطورها مع مرور الوقت.

تتوافق أهداف هذه الأساليب مع أهداف الكتاب الذي بين يديك. فنحن نسعى إلى تمكين المعلمة من تحقيق أهدافها بفاعلية من خلال التعبير عن نظرياتها ومقارنتها بأسلوب التطبيق داخل الفصل. كما نهدف إلى تشجيع المعلمة على تطوير أدائها، لذلك لا بد من النظر بعين الاعتبار إلى الأبحاث التربوية التي تتناول الوسائل الفعالة للتطوير المهني. فهذه الأبحاث تعتبر إسهامًا مهمًا يفيد الحكومة وإدارة المدرسة والمعلمة في تحقيق الكفاءة داخل المدارس.

الملحق (أ)

السيرة الذاتية للمعلمات

يشتمل هذا الملحق على نبذة مختصرة عن الخبرات التي تتمتع بها المعلمات التسع اللاتي ورد ذكرهن في الدراسة التي يدور حولها الكتاب.

تتمتع المعلمة الأولى بخبرة واحد وعشرين عامًا قضت منها ثمانية عشر عامًا مع أطفال المرحلة التمهيدية. وقد كانت المعلمة قد تدربت في الأصل على التدريس للأطفال ما بين سن الخامسة وحتى الثانية عشرة، كما أنها انضمت إلى اثنتين من الدورات التدريبية استمرتا لفترة طويلة. علاوةً على ذلك، فقد قامت بالعمل في إحدى المدارس الابتدائية الموجودة بالأحياء الشعبية وكانت تقوم بالتدريس لثلاثة فصول مع بداية كل فصل دراسي. (انظر دراسة حالة "جيني" في الفصل الخامس.)

كذلك، تتمتع المعلمة الثانية بخبرة خمسة عشر عامًا كمتخصصة في التدريس للأطفال في السنوات الأولى من الدراسة. كما قامت بتعليم الأطفال في دور الحضانة لمدة خمس سنوات وفي المرحلة التمهيدية لمدة خمس سنوات أخرى. وقد اشتركت في إحدى الدورات التدريبية عن تعليم الأطفال في سن الحضانة عندما كانت تقوم بالتدريس في لندن، والتحقت بدبلومة في التربية. علاوةً على ذلك، فقد قامت بالعمل في مدرسة ابتدائية بأحد الأحياء الشعبية وكانت تقوم بتعليم الدفعات الثلاثة من الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة مع بداية كل فصل دراسي. (انظر دراسة حالة "إيف" في الفصل الخامس).

أما بالنسبة للمعلمة الثالثة، فإنها تتمتع بخبرة خمسة عشر عامًا في مجال تعليم الأطفال الصغار، حيث قضت ثماني سنوات منها مع الأطفال

في المرحلة التمهيدية. وقد عملت كمنسقة للتعليم في السنوات الأولى بإحدى المدارس الريفية بالإضافة إلى التدريس لفصل يضم أعمارًا مختلفة بدءًا من السنة التمهيدية وحتى السنة الثانية من التعليم الأساسي. وقد كان يتم استخدام اللعب كجزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي بالنسبة لجميع الأطفال في هذا الفصل.

تتمتع المعلمة الرابعة بخبرة اثنتي عشرة سنة في مجال التدريس قضت ست سنوات منها في التدريس للفصول التمهيدية. كانت هذه المعلمة في الأصل تقوم بتدريب الأطفال في المرحلة الابتدائية، وعملت وكيلة لإحدى دور الحضانة. كما كان لديها فصل يضم أطفالاً من السنة التمهيدية والسنة الأولى من التعليم الأساسي، حيث كان يتم قبول الأطفال بهذا الفصل على ثلاث دفعات خلال العام الدراسي مع حضور بعض الأطفال عددًا محددًا من ساعات اليوم. بالإضافة إلى ذلك، فقد التحقت بالعديد من الدورات التدريبية التي تتاح للمعلمين في أثناء الخدمة وكذلك الدورات التدريبية التي تستمر لفترة طويلة.

تتمتع المعلمة الخامسة بخبرة ست سنوات في مجال التدريس قضت خمس سنوات منها مع أطفال المرحلة التمهيدية. كما أنها كانت تقوم بتدريب فئات مختلفة من الأطفال بدءًا من الأطفال الرضع وحتى سن الحضانة بالإضافة إلى التدريس في إحدى المدارس الريفية. وقد كان لديها فصل يضم أطفالاً من المرحلة التمهيدية وأطفالاً في سن الحضانة، حيث كان يتم قبول الأطفال به على ثلاث دفعات خلال العام. وقد كان الأطفال في سن الحضانة يحضرون لساعات محددة خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني، بينما كان الأطفال الأكبر سنًا يحضرون يومًا كاملاً.

أما المعلمة السادسة، فقد قامت لتوها باستكمال عامها الأول في التدريس مع بداية الدراسة التي أجريت في هذا الكتاب. وقد انضمت إلى دورة تدريبية شبه متخصصة حول التعليم في السنوات المبكرة من عمر الطفل

وذلك في أثناء حصولها على شهادة الدراسات العليا في التربية. كما قامت بالتدريس في المدرسة نفسها التي عملت بها المعلمة الأولى في هذا الملحق، كما أنها درست أيضًا لثلاثة فصول.

أكملت المعلمة السابعة لتوها عامها الأول في التدريس في بداية الدراسة التي أجريت في هذا الكتاب وتخصصت في تعليم الأطفال في السنوات الأولى من عمرهم خلال دراستها العليا في التربية. كما كانت تقوم بالتدريس لفصل يضم أطفالاً في السنة التمهيدية والسنة الأولى من التعليم الأساسي بالإضافة إلى عملها في المدرسة نفسها التي عملت بها المعلمة الثالثة في هذا الملحق. علاوةً على ذلك، اشتركت هذه المعلمة في إحدى الدورات التدريبية في التكنولوجيا.

أكملت المعلمة الثامنة لتوها عامها الأول في التدريس وتخصصت في تعليم الأطفال في السنوات الأولى من عمرهم في أولى الدورات التدريبية التي تلقتها. كما كانت تقوم بالتدريس لفصل يضم أطفالاً في السنة التمهيدية تم قبولهم على دفعتين في شهري سبتمبر ويناير، فكانت تعمل في بداية الأمر بدوام غير كامل ثم أصبحت تعمل بدوام كامل. عملت المعلمة في مدرسة أطفال بأحد الأحياء الشعبية.

أما المعلمة التاسعة، فقد استكملت لتوها شهادة الدراسات العليا في التربية مع بداية الدراسة المشار إليها في الكتاب. وقد تخصصت في تعليم الأطفال في السنوات الأولى من عمرهم. عملت هذه المعلمة ممرضة لفترة من الوقت، وقد حاز تعليم الأطفال على إعجابها الشديد بعد عملها مع الأطفال وأسرهم في المستشفيات. بالإضافة إلى ما سبق، فقد عملت كمعلمة لأطفال السنة التمهيدية في إحدى المدارس الابتدائية الريفية التي كان يتم قبول الأطفال بها على ثلاث دفعات خلال العام. (انظر دراسة حالة "جينا" في الفصل الخامس).

الملحق (ب)

برنامج المقابلات

تخطيط الأنشطة

١- هل تستطيعين أن تذكري أنواع اللعب التي يمكنك توفيرها ولماذا؟

سؤال استكشافي: حددي الفروق بين الأنواع المختلفة للعب وبين أنشطة اللعب والمهام الرسمية. وما الذي يميز هذه الأنواع؟ وهل يوجد لهذه الأنواع المختلفة من اللعب أغراض مختلفة؟ وهل ترتبط بعضها ببعض؟

٢- من وجهة نظرك، ما الأشياء التي تميز بين أنشطة اللعب والأنشطة أو المهام الأخرى؟

سؤال استكشافي: عرفي الفوائد والخصائص المميزة للعب. حددي أنشطة اللعب والمهام الرسمية واللعب الحر واللعب الموجه.

٣- ما الأشياء التي تعتقدين أن الأطفال يتعلمونها من خلال اللعب؟

سؤال استكشافي: ما الأسباب التي جعلتك تعتقدين ذلك؟ وكيف توصلت إليها؟

٤- هل يمكنك توسيع نطاق استيعابك لمفهوم التعلم و/أو التطور؟

تدخل المعلمة

٥- هل تستطيعين أن تصفي دورك في أنشطة اللعب؟

سؤال استكشافي: هل هذا الدور يختلف عن دورك في الأنشطة الأخرى وإذا كان ذلك صحيحًا، فكيف ذلك؟ هل يمكنك أن تصفي أدوارك في الأنشطة المختلفة في عبارة واحدة؟

٦- هل يمكنك ذكر بعض الأمثلة للأوقات التي يمكنك فيها التدخل في اللعب؟

سؤال استكشافي: كيف تعرفين الوقت المناسب للتدخل؟ عرفي المعتقدات التي تدور حول طبيعة تدخل المعلمة وتأثيرات اللعب الحر واللعب الموجه.

٧- كيف يمكنك تقييم اللعب؟

سؤال استكشافي: هل تخططين لذلك؟ إذا كان الأمر كذلك، فكيف؟

٨- ما الذي تقومين بتقييمه في اللعب؟

سؤال استكشافي: هل يتم الرجوع لهذه التقييمات في عملية التخطيط؟ وإذا تم ذلك، فكيف؟

٩- كيف يمكنك إطلاع الأطفال على نتائج عمليات التقييم التي قمت بها؟

١٠- هل شعرت ذات يوم أنك جربت كل الوسائل المتاحة ولكنك لم تنجحي في أي منها؟ إذا حدث ذلك بالفعل، ما الذي تستخلصينه منه؟

التأثيرات الرئيسية على النظرية والتطبيق

١١- ما الأشياء التي تشعرك بالسعادة في أسلوبك تجاه اللعب؟ ما الأشياء التي تسير بشكل جيد؟

١٢- ما العوائق التي تواجهك في الفصل والمدرسة/الحضانة والبيئة المحيطة؟

١٣- هل يمكنك تحديد أية تأثيرات معينة في أسلوبك تجاه اللعب؟

سؤال استكشافي: إلى أي مدى يؤثر المنهج الحكومي على أسلوبك تجاه اللعب؟

استطلاع الرأي السابق لمشاهدة الفيديو

ما أنشطة اللعب التي قمت باختيارها؟

ما أهدافك من هذه الأنشطة فيما يتعلق بتنمية المهارات والمعرفة والقدرات؟

علامَ تعتمد هذه الأهداف؟ (هل ترتبط بأنشطة أو موضوعات تم تناولها في السابق أو بأي شيء آخر؟)

كيف يتم تنظيم النشاط فيما يتعلق بتقسيم المجموعات وتوفير الموارد التعليمية والمكان الملائم؟

لماذا قمت باختيار اللعب كوسيلة للتعلم؟

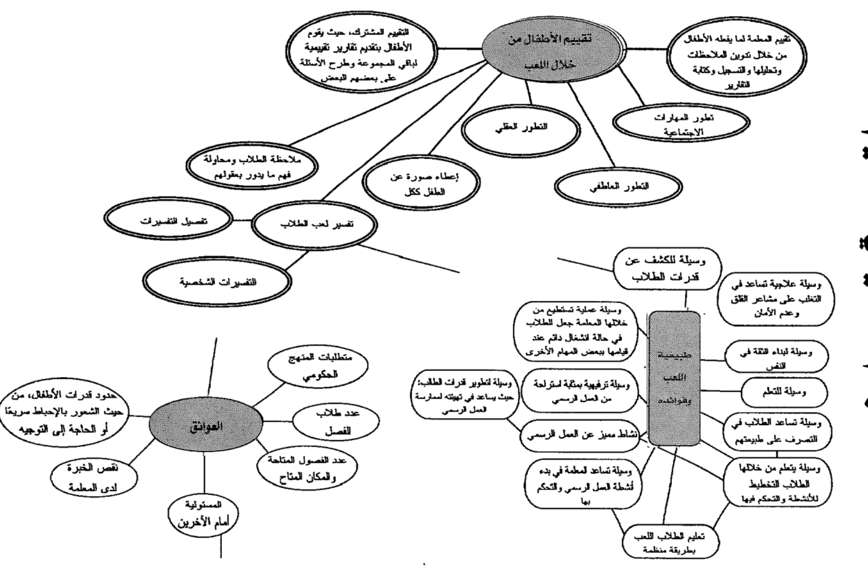
لماذا هذا النوع من اللعب بالتحديد؟

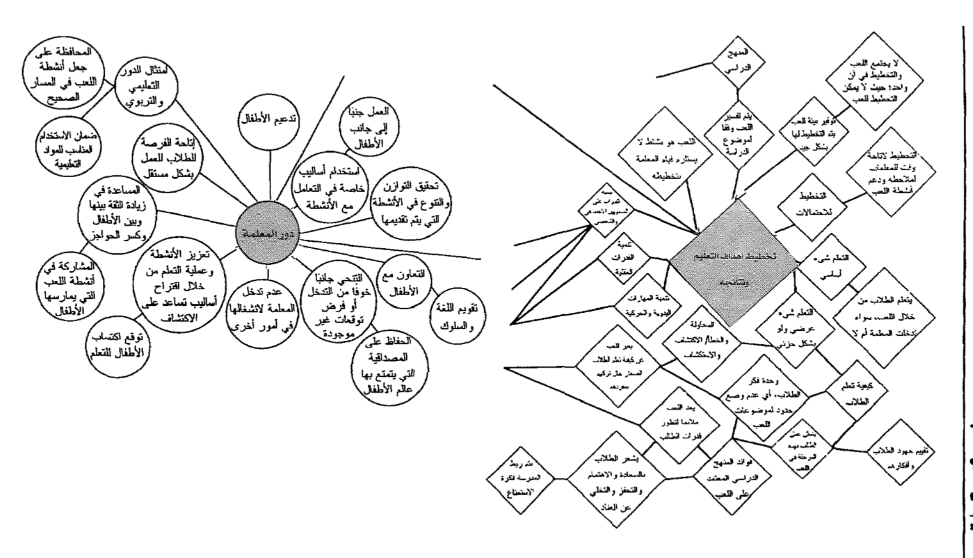
في اعتقادك، ما الاستجابة المتوقع أن يصدرها الأطفال؟

كيف تقيسين مدى نجاحك في تحقيق أهدافك من اللعب؟

الملحق (ج)

الرسم التخطيطي للمفاهيم





دور المعلمة
تدعيم الأطفال
العمل جنبا إلى جانب الأطفال
استخدام أساليب خاصة في التعامل مع الأنشطة
تحقيق التوازن والتنوع في الأنشطة التي يتم تقديمها
التعاون مع الأطفال
تقويم اللغة والسلوك
التنحي جانبا خوفا من التدخل أو فرض توقعات غير موجودة
الحفاظ على المصداقية التي يتمتع بها عالم الأطفال
عدم تدخل المعلمة لانشغالها في أمور أخرى
تعزيز الأنشطة وعملية التعلم من خلال اقتراح أساليب تساعد على الاكتشاف
توقع اكتساب الأطفال للتعلم
المساعدة في زيادة الثقة بينها وبين الأطفال وكسر الحواجز
المشاركة في أنشطة اللعب التي يمارسها الأطفال
إتاحة الفرصة للطلاب للعمل بشكل مستقل
امتثال الدور التعليمي والتربوي
المحافظة على جعل أنشطة اللعب في المسار الصحيح
ضمان الاستخدام المناسب للمواد التعليمية
تخطيط أهداف التعليم ونتائجه
المنهج الدراسي
يتم تفسير اللعب وفقا لموضوع الدراسة
اللعب هو نشاط لا يستلزم غياب المعلمة تخطيطه
توفير بيئة اللعب بتم التخطيط لها بشكل جيد
لا يجتمع اللعب والتخطيط في آن واحد؛ حيث لا يمكن التخطيط للعب
التخطيط لإتاحة وقت للمعلمات لملاحظة ودعم أنشطة اللعب
التخطيط للاحتمالات
التعلم شيء أساسي
يتعلم الطلاب من خلال اللعب، سواء تدخلت المعلمة أم لا
التعلم شيء عرضي ولو بشكل جزئي
كيفية تعلم الطلاب
تقييم جهود الطلاب وأفكارهم
تنمية القدرات العقلية
تنمية المهارات اليدوية والحركية
المحاولة والخطأ/ الاكتشاف والاستكشاف
وحدة فكر الطلاب، أي عدم وضع حدود لموضوعات اللعب
يعد اللعب ملائما لتطور قدرات الطالب
فوائد المنهج الدراسي المعتمد على اللعب
يشعر الطلاب بالسعادة والاهتمام والتحفز والتخلي عن العناد

الملحق (د)

تفسيرات "جيني" للتعلم من خلال اللعب

عند مشاهدة أسلوب اللعب الذي تم تسجيله على شريط الفيديو للمرة الأولى، واجهت "جيني" صعوبة في تفسير العلاقة بين ما كان يقوم به الطفل "نيل" وبين ما كان يتعلمه. ففي بداية الأمر، حاولت أن تفسر تلك العلاقة في ضوء فهمها لأبحاث تربوية سابقة تم إجراؤها حول الأطر الذهنية للأطفال، ولكنها شعرت بالحاجة إلى المزيد من الوقت لفهم ذلك. وعند مشاهدة شريط الفيديو للمرة التالية، توصلت إلى التفسير المفصل التالي. ويشير ذلك إلى أن "جيني" كانت تبذل قصارى جهدها من أجل فهم "العمليات العقلية العميقة" التي ينطوي عليها لعب الأطفال. فقد اختار "نيل" أن يلعب في الرمال، وكان معه طفلان آخران.

- يدفع الرمال ويجذبها باستخدام جرافة طويلة. هل يختبر مدى قوته؟
- يبدو أنه يدرك أن الرمال تلتصق بالأشياء.
- كما يبدو مهتمًا بخواص الرمال.
- يقوم بتحديد بعض العلامات.
- يضغط بأصابعه على الرمال.
- يقوم بتسوية الرمال والضغط عليها برفق.
- لا يتعدى على المساحة التي يلعب فيها أصدقاؤه.
- يتعاون معهم.
- يستخدم الجاروف لتسوية الرمال.

- يقوم بعمل أشكال مختلفة من الرمال باستخدام يديه وعدد من القوالب.
- يتبادل الأفكار مع أصدقائه.
- يرسم خطوطًا على سطح الرمال المستوي.
- ينخل الرمال لعزل الحصى.
- يخفي شيئًا ما بين الرمال.
- يبدو منقادًا لما تمليه عليه "سوزي".
- يملأ قالبًا على شكل قدم ثم يقوم بتسويته.
- يقدر كمية الرمال التي يحتاج إليها لملء الدلو الصغير؛ ثم يعيد ملء جاروفه بكمية أقل عندما يدرك أن الكمية الأولى كبيرة.
- يصنع أشكالاً مختلفة من المكعبات.
- يتحكم في التصرفات التي تصدر عنه ردًا على رفض "سوزي" لأي من مطالبه.

اعتقدت "جيني" أن تلك الطريقة تمثل وسيلة فعالة لمساعدتها في فهم العلاقة بين السلوك الخارجي الذي يصدره الطفل والعمليات المعرفية الداخلية. ومن خلال تحليلها لما كان يقوم به "نيل"، تمنت "جيني" أن تتمكن من تحديد ما كان يتعلمه "نيل"، على الرغم من أنها طرحت تساؤلاً عما إذا كان "نيل" يختبر مدى قوته لأنه لم يكن هناك أي دليل آخر يساعدها في وضع تصور دقيق لذلك. ومن خلال هذا المستوى من الملاحظة والوعي، تمنت "جيني" أن تقوم بتطوير أنشطة اللعب التي تتوافق مع الأطر الذهنية للأطفال.

الفهـــرس

التعليم من خلال اللعب

المنظومة الفكرية للمدرسين والتطبيق العملي داخل الفصول

يعتمد الكتاب على أهم وأحدث النتائج التي تم التوصل إليها في مجالات الأبحاث الاجتماعية والاقتصادية المختصة بنظريات المدرسين عن اللعب في الفصول التمهيدية. ويشير الكتاب فى أثناء ذلك إلى أشكال الدعم النظري والفكري العظيم الموجه نحو المنهج المعتمد على اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة. ويؤكد الكتاب على حقيقة أنه قد يكون من الصعب على المدرسين تحويل الأفكار النظرية إلى تطبيق عملي؛ لأن الإمكانات التعليمية للعب لم يتم إدراكها بعد.

يركز الكتاب على تسعة من مدرسي الفصول التمهيدية من المبتدئين وذوي الخبرة على السواء. ذلك حيث يستعرض نظرياتهم عن اللعب ومدى التطبيق العملي لهذه المعرفة النظرية داخل الفصول. وتكشف البيانات عن رؤى جديدة لمدى الصعوبة التي يواجهونها في تضمين اللعب داخل المنهج الدراسي بأساليب مختلفة والعوائق التي تقف حائلاً أمامهم في سبيل تحقيق ذلك.

ويخلص الكتاب في النهاية إلى تقرير حقيقة قائمة، وهي أنه ثمة حاجة إلى تحسين جودة عمليتي التدريس والتعليم من خلال اللعب. ويحاول الكتاب أن يكون له إسهام في هذا الصدد.

نبذة عن المؤلف:

يعمل "نيفيل بينت" أستاذًا لمادة التعليم الأساسي بإحدى الجامعات. ويهتم اهتمامًا بالغًا بالتعليم في المرحلة العمرية المبكرة، وله العديد من المؤلفات والأبحاث في هذا الصدد.

أما "ليز وود"، فهي إحدى العضوات البارزات في مجال التعليم في إحدى الج... من الكتب التي تركز على موضوعات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

وأخيراً "سو روجرز"، وهي من المدرسات ذوات الخبرة في مجال التعليم في مر... كرة، وتعمل حالياً أستاذة محاضرة في إحدى الجامعات.

ISBN 977-408-831-X







